M

DESCOPERIREA COPILULUI

M

Tabel cronologic

1870 - La 31 august, s-a născut Maria Montessori, în localitatea Chiaravalla, regiunea Ancona, unica fiică a lui Alessandro Montessori şi Renilde Stoppani.

1884 ÷ 1886 - La vârsta de 14 ani, intenţionează să devină inginer. Trecând peste prejudecăţile vremii şi învingând opoziţia cercurilor şcolare, izbuteşte să intre, pe bază de examen, ca elevă la „Şcoala tehnică Michelangelo Buonarroti” din Roma, cu toate că în şcolile tehnice se primeau numai băieţi. Între timp, însă, îşi schimbă hotărârea, simţindu-se atrasă de medicină. După absolvirea studiilor liceale, se zbate să se înscrie ca studentă la Facultatea de medicină. Pe vremea aceea, nici o femeie nu era primită ca studentă la această facultate; ea a cerut audienţă ministrului educaţiei, Baccelli, un medic şi chirurg de renume mondial. Acesta a primit-o cu bunăvoinţă, însă i-a răspuns fără ocol că nu va putea să intre la Universitate ca studentă la medicină. La despărţire, Maria Montessori i-a zis: „Voi studia medicina!”. Şi la urma urmelor aşa a reuşit să facă. A frecventat cursurile, a trecut examenele teoretice şi practice, iar în 1896 a obţinut diploma în medicină şi chirurgie, devenind prima femeie medic a Italiei. În acelaşi an, ia parte, ca delegată a organizaţiilor feminine din mişcarea muncitorească italiană, la „Congresul pentru drepturile femeii”, care s-a ţinut la Berlin. La acest congres, a adus „salutul proletariatului italian pentru Societatea socialistă”, a vorbit despre „situaţia femeii în capitalism” şi a propus moţiunea: „Se va organiza în fiecare ţară, prin sindicate reprezentative, o acţiune practică eficientă pentru egalizarea salariilor

muncitoarelor cu cele ale muncitorilor”. Formulând această revendicare, ea spunea, printre altele: „Susţin din toate puterile ca principiul echităţii să fie aplicat în mod universal: la muncă egală, salariu egal”.

1896 ÷ 1898 - În timpul stagiului de spital, este impresionată de soarta copiilor cu deficienţe psihice adunaţi în ospiciul din Roma şi ia hotărârea de a se dedica studierii unor metode raţionale pentru recuperarea lor şi redarea lor societăţii ca membri folositori, în limitele capacităţilor lor dezvoltate prin educaţie. În acest scop, face studii suplimentare de psihologie, psihiatrie şi antropologie, sub conducerea lui Giuseppe Sergi, întemeietorul primului *Institut de psihologie experimentală* din Italia, în 1876, la Roma, înainte ca Wilhelm Wundt să fi creat primul *laborator* de psihologie experimentală din lume, în 1879, la Leipzig.

1896 - Ia parte la Congresul naţional italian de medicină de la Torino, unde face comunicări cu privire la cercetările sale în domeniul educaţiei copiilor deficienţi mintal.

1897 - Ia parte la primul Congres al profesorilor de şcoală elementară de la Torino, unde susţine teza că problema tratamentului copiilor deficienţi nu este numai o problemă strict medicală, ci mai ales o problemă socială şi pedagogică.

1898 ÷ 1900 - Din împuternicirea guvernului italian, care a creat „Şcoala normală ortofrenică” din Roma, se ocupă cu organizarea şi conducerea acestei şcoli, destinată pregătirii specialiştilor în educaţia copiilor anormali.

1900 - Ţine cursuri de antropologie şi de igienă la „Şcoala normală pentru învăţătoare” înfiinţată la Roma.

1900 ÷ 1907 - Practică medicina şi ţine cursuri de antropologie pedagogică la Universitatea din Roma.

1901 - În dorinţa de a studia mai aprofundat, şi din punctul de vedere al pedagogiei generale şi al filozofiei, problema educaţiei, se înscrie ca studentă la Facultatea de filozofie a Universităţii din Roma.

1902 - Ia parte la cel de-al doilea congres pedagogic de la Napoli, unde face comunicări cu privire la cercetările sale pedagogice.

1903 - Apare prima ediţie a lucrării sale *Antropologie pedagogică*.

1904 - Funcţionează ca docentă de antropologie la Universitatea din Roma şi ca profesoară la „Şcoala normală superioară" din Roma.

1906 - Îşi începe experimentele pedagogice cu copii normali.

1907 - La 7 ianuarie, inaugurează prima şcoală montessoriană pentru copii mici normali, denumită „Casa dei bambini" („Casa copiilor"), în cartierul muncitoresc San Lorenzo de la periferia Romei, strada dei Marsi, 53.

Din acest an au luat fiinţă numeroase „Case dei bambini" în Italia şi în mai toate ţările din lume, cu copii de toate rasele, pe toate continentele.

1908 - În mai, ţine un ciclu de conferinţe la „Societatea Umanitaria" din Milano, cea mai mare instituţie de asistenţă socială pentru muncitori din Italia, fondată de M. Loria, pentru ridicarea nivelului de viaţă material şi cultural al muncitorilor. Cu acest prilej, a dezvoltat conceptul că „omul nu este numai un produs biologic, ci şi un produs social, deci procesul de socializare începe din prima copilărie".

La 18 octombrie, inaugurează „Casa copiilor" de la „Umanitaria", sub conducerea elevei sale Anna

Macheroni, care va deveni colaboratoarea sa şi va contribui la dezvoltarea şi răspândirea metodei Montessori.

1909 - Apare prima ediţie a cărţii sale fundamentale *Il metodo della pedagogia scientifica applicato alVeducazione infantile nelle Case dei Bambini (Metoda pedagogiei ştiinţifice aplicată la educaţia copiilor mici în Casele copiilor),* care a avut apoi numeroase ediţii şi a fost tradusă în numeroase limbi. În româneşte, a fost tradusă de institutorul Constantin V. Buţureanu, în 1914.

În acelaşi an, ţine la Città di Castello primul curs de iniţiere a educatoarelor în metoda Montessori. În aceeaşi localitate şi în acelaşi an, a apărut o broşură cuprinzând un rezumat al lecţiilor sale ţinute cu prilejul acelui curs.

1911 - Începe experimentarea metodei Montessori în şcolile elementare, în Italia.

1913 - Ţine primul curs internaţional Montessori la Roma, din iniţiativa unor membri ai corpului didactic din S.U.A. Au luat parte cursanţi din mai multe ţări. Cel mai numeros grup a fost cel american (60 de cursanţi). Acest curs a marcat începutul mişcării mondiale montessoriene. Din 1913 până în 1951, Maria Montessori a ţinut 30 de asemenea cursuri internaţionale.

În acelaşi an este numită membru de onoare al „Montessori Educaţional Association of America”, la propunerea preşedintelui asociaţiei, omul de ştiinţă şi inventatorul Alexander Graham Bell, în casa căruia funcţiona o şcoală Montessori.

1914 - Apare, în limba engleză, prima ediţie a *Manualului de pedagogie ştiinţifică,* sub titlul *Dr. Montessori’s Own Handbook,* în America, în care se

prezintă sistematic şi concentrat concepţia montessoriană despre copilărie şi metoda ei de educaţie a copiilor mici. Lucrarea va apărea în prima ediţie italiană abia în 1921.

1915 - Activează în S.U.A. (California), asistată de eleva sa Hellen Park- hurst, care va fi autoarea celebrului sistem educaţional *Dalton Plan.*

1916 - Apare a doua carte fundamentală a Măriei Montessori, *Lauto-educazione nelle scuole elementari (Autoeducaţia în şcolile elementare),* continuare a primei sale lucrări din 1909. Ea cuprinde o expunere sistematică a metodei, bazată pe psihologia copilului de vârstă şcolară (partea I) şi indicaţii practice pentru aplicarea metodei în clasele elementare la diferite materii (gramatică, lectură, aritmetică, geometrie, desen, muzică şi prozodie), sub titlul *„Teste” sistematice pentru dezvoltarea intelectuală în clasele elementare* (partea a II-a), precum şi două „adaosuri”: *Cartella per lo studio individuale del bambino (Fişă pentru studiul individual al copilului),* pentru însemnarea datelor biografice, antropometrice, psihologice, morale etc., după modelul fişelor de spital (deci una dintre primele fişe individuale şcolare), şi *Riassunto delte lezioni di didattica date în Roma nella Scuola Magistrale Ortofrenica Vanno 1900 (Rezumat al lecţiilor de didactică ţinute la Şcoala normală ortofrenică din Roma în anul 1900).*

Şi această lucrare a fost tradusă în multe limbi. În româneşte a fost tradusă tot de C. V. Buţureanu, însă numai prima parte, şi, separat, într-o broşură, cele două adaosuri sub un titlu schimbat, *Pedagogia medicală. Rezumatul lecţiilor de pedagogie predate la Roma, la Şcoala normală ortofrenică*, *în anul 1900,*

urmat de un carnet pentru studiul individual al copilului.

În acelaşi an, ţine un curs în Spania, la Barcelona, unde va locui de aici înainte timp de douăzeci de ani şi va conduce Seminarul- laborator de pedagogie.

1916 ÷ 1918 - îşi împarte timpul şi activitatea între Catalonia (Spania) şi S.U.A,

1917 - Sigmund Freud îi propune conducerea unui „Institut pentru studii asupra copiilor” şi o anunţă că fiica sa, Anna Freud, „pedagogă-analistă”, este adeptă a metodei Montessori.

1918 - Organizează, la Napoli, primul centru de studii montessoriene. În acelaşi an, se înfiinţează asociaţia „Amici del metodo Montessori” - prima asociaţie de acest fel în Italia, care se va transforma în 1924 în „Asociaţia naţională italiană Montessori” („Opera Nazionale Montessori”).

1919 - Ţine primul curs internaţional la Londra, unde va mai ţine, la fiecare doi ani, câte un curs.

1920- Ţine prelegeri la Universitatea din Amsterdam.

1921 - Ţine un curs internaţional la Napoli. În august, ia parte la celebrul *„Congres Internaţional pentru Educaţia Nouă”* de la Callais (Franţa), unde contribuie, împreună cu Adolphe Ferriere, Ovide Decroly, Roger Cousinet ş.a., la redactarea „Manifestului” pentru „educaţia nouă”. Cu acelaşi prilej, se întemeiază Liga Internaţională pentru Educaţia Nouă, cu sediul la Londra, prin fuzionarea organizaţiilor pentru educaţia nouă, inclusiv „Biroul internaţional al şcolilor noi” (1899) şi „New Educational Fellowship” (1915). Tot atunci ia fiinţă revista „Pour Fère nouvelle”, organ de propagandă pentru răspândirea ideilor noi despre copii şi despre educaţie.

1922 - Revine în Italia în vederea organizării Şcolii normale Montessori (Scuola di metodo Montessori) pentru specializarea educatoarelor şi a învăţătorilor în aplicarea metodei.

1923 - Ţine un ciclu de conferinţe în Austria, la Viena, care vor constitui lucrarea *Il bambino în famiglia (Copilul în familie),* ce se va publica, în limba italiană, în 1936.

Este proclamată „doctor honoris causa” la Universitatea din Durham (Anglia).

1924 - Se înfiinţează „Asociaţia naţională montessoriană” („Opera Nazionale Montessori”) la Roma, care va edita, în cursul timpului, reviste montessoriene, va organiza congrese, simpozioane, cursuri etc.

1929 - Prezidează primul Congres Internaţional Montessori la Helsingör (Danemarca). Cu acest prilej, s-a înfiinţat „Asociaţia Internaţională Montessori” („Association Montessori Internationale” - A.M.I.). Până în acest an au existat numai asociaţii naţionale (cercuri etc.) în diferite ţări. În articolele 3 şi 4 ale „Statutelor” se arată că scopul asociaţiei este apărarea şi promovarea drepturilor copiilor în societate, răspândirea şi promovarea metodei de educaţie Montessori şi lupta pentru pace, prin educaţia în acest sens a copiilor şi tineretului.

1930 - Ţine cursuri internaţionale la Roma, la care au luat parte şi români.

1931 Mahatma Gandhi, conducătorul luptei pentru eliberarea Indiei de sub jugul colonial, aderă la lupta pentru pace prin educaţie organizată şi condusă de Maria Montessori şi îşi exprimă dorinţa ca metoda Montessori să fie dedicată educaţiei copiilor săraci (*Scrisoare din 19 noiembrie 1931, reprodusă în* ***Maria***

***Montessori**, - **a Centenary Anthology**, A.M.I., Amsterdam, 1970, p. 39*).

1932 - Prezidează cel de-al doilea Congres Internaţional Montessori la Nisa. Ia parte activă la cel de-al şaselea Congres Internaţional al „Ligii Internaţionale de Educaţie” (B.I.E.) de la Geneva.

1933 - Apare prima ediţie a lucrării *Copilul*, în limba română, la editura „Cartea Românească”, nepublicată până atunci în altă limbă. Lucrarea va apărea după aceea mult amplificată în 1936, în limbile engleză şi franceză, şi abia apoi în limba italiană, în 1938, şi din nou în limba română, în 1938, cu titlul *Taina copilăriei.* Sub aceste două titluri, cartea a apărut în numeroase alte limbi, devenind una dintre cele mai răspândite cărţi ale Măriei Montessori cu privire la psihologia şi educaţia copiilor.

1934 - Prezidează cel de-al patrulea Congres Internaţional Montessori la Roma, ultimul în Italia până după cel de-al doilea război mondial, începe exilul voluntar al Măriei Montessori, totodată, persecuţia regimului fascist împotriva ei şi a operei sale, din cauza activităţii duse pe plan mondial pentru pace, împotriva pregătirilor de război. Se opreşte mai întâi în Spania, apoi în Anglia şi, în sfârşit, se stabileşte în Olanda, unde familia ei a rămas până astăzi. Apar, în limba spaniolă, *Psihoaritmetica* şi *Psihogeometria*, în care se expune o metodă de autoinstruire, în domeniul matematicii, bazată pe procesul psihologic al cunoaşterii, plecând de la senzaţii şi percepţii, de la relaţiile directe cu realitatea materială, progresând până la cele mai abstracte concepte matematice, urmând o tehnică de lucru specială, în care copilul este iniţiat în prealabil de către educator.

1936 - Ia parte la Congresul European pentru Pace, care s-a ţinut la Bruxelles (Belgia), unde ţine conferinţa „Educaţia pentru pace”, la 3 septembrie. Se mută sediul Asociaţiei Internaţionale Montessori de la Berlin la Londra şi se intensifică propaganda pentru pace, împotriva pregătirilor celui de-al doilea război mondial.

Activează în Olanda, la Laren, unde conduce un centru de cercetări, şi începe elaborarea concepţiei sale despre „educaţia cosmică”. Prezidează cel de-al cincilea Congres Internaţional Montessori la Oxford (Anglia), cu tema „Problema socială a copilului în cadrul marilor probleme ale timpului nostru”.

1937 - Ţine conferinţa „Educaţi pentru pace!” la Copenhaga (Danemarca), apoi alte conferinţe cu aceeaşi temă la Amersfoort (Olanda). Prezidează cel de-al şaselea Congres Internaţional Montessori, care s-a ţinut la Copenhaga, cu tema „Educaţia pentru pace”. Cu acest prilej, s-au iniţiat mai multe acţiuni pe plan internaţional: s-a intensificat campania pentru pace, împotriva ameninţărilor războiului; s-a lansat „Cruciada pentru apărarea copilului”, sub lozinca „Salvaţi copiii! Ei sunt depozitarii tuturor valorilor umane!”; s-a propus: înfiinţarea unui „institut internaţional pentru ştiinţa păcii”; organizarea de cursuri despre „ştiinţa păcii” în Universităţi; crearea unui „Partid social internaţional pentru promovarea drepturilor copilului”, în vederea recunoaşterii lor ca cetăţeni cu drepturi egale, apărate de legi şi de reprezentanţi ai drepturilor lor, în toate parlamentele şi în toate organizaţiile internaţionale; de asemenea s-a propus crearea unor „ministere ale copiilor şi tineretului”, cărora să se subordoneze ministerele şcolilor; obligativitatea prin lege a certificatului prenupţial care să ateste pregătirea viitorilor părinţi pentru educarea copiilor în

spirit ştiinţific, cetăţenesc şi umanitar. Toate aceste propuneri au fost prezentate într-o şedinţă solemnă în parlamentul danez, în 1937.

Începând din acest an, persecuţia fascistă antimontessoriană distruge întreaga operă montessoriană în Italia, mergând până la dărâmarea unor localuri de şcoli.

1939 - Ţine un ciclu de conferinţe la Londra, cu tema „Educaţia pentru pace".

Părăseşte Europa şi pleacă în India, fiind chemată pentru a ţine un curs la Adyar-Madras, unde s-a construit, în acest scop, un „sat al studenţilor", cu colibe din crengi de palmier. Începând din acest an, Maria Montessori, însoţită de fiul său, dr. Mario M. Montessori, colaboratorul ei cel mai apropiat, vor rămâne în India neîntrerupt timp de opt ani. Ţine mai multe cursuri naţionale indiene şi internaţionale, organizează şcoli montessoriene şi continuă experimentele şi cercetările sale pentru aplicarea metodei de la 0 ani până la Universitate.

1940 ÷ 1946 - Fiind surprinşi de război în India, ca cetăţeni italieni, Mario Montessori este internat în lagărul pentru civili, iar Maria Montessori are domiciliu obligatoriu la Societatea teosofică din Adyar, centrul mondial teosofic. Maria Montessori se bucură totuşi apoi de privilegiul de a-şi continua liberă activitatea.

Din cauza climei tropicale, Maria Montessori activează în unele perioade în partea meridională a Indiei, la Kodaikanal, unde ţine un curs în care dezvoltă concepţia sa despre „planul cosmic" şi „educaţia cosmică". Ea rămâne în India până la sfârşitul celui de-al doilea război mondial.

1946 - Se reîntoarce în Europa; se opreşte mai întâi în Olanda, la familia sa, apoi în Anglia, unde ţine

conferinţe cu privire la progresul înregistrat de cercetările efectuate de ea în India. Vizitează apoi Scoţia, unde a fost invitată pentru a ţine conferinţe. I se conferă titlul de membru de onoare al „Educaţional Institute of Scotland” din Edinburgh.

1947 - Se reîntoarce pentru prima oară în Italia, după un exil de 13 ani. Este primită cu onoruri în şedinţa din 3 mai a Adunării Constituante a Italiei eliberate.

I se oferă o catedră la Universitatea din Berlinul de Est, pe care nu o poate primi, urmând să se întoarcă în India pentru a organiza şi conduce Universitatea Montessori, la Madras. A rămas apoi în India încă doi ani.

S-a reînfiinţat Asociaţia Montessori din Italia (Opera Montessori); şi-au reînceput activitatea vechile instituţii şi şcoli montessoriene, înfiinţându-se noi şcoli de diferite grade şi profiluri după sistemul montessorian, precum şi centre naţionale şi internaţionale de studii şi cercetări pedagogice montessoriene.

1948 - Cu patru ani înainte de a se stinge din viaţă, ca şi când şi-ar fi făcut un bilanţ al muncii sale, de peste o jumătate de secol, închinată progresului teoretic şi practic în domeniul educaţiei, Maria Montessori şi-a definitivat o serie de lucrări, care au apărut în ultimii ani ai vieţii sale.

După patruzeci de ani de la apariţia primei ediţii a cărţii sale fundamentale *Metoda pedagogiei ştiinţifice aplicată la educaţia copiilor mici în Casele copiilor,* ea reface această lucrare, o restructurează şi adaugă noi capitole, spre a oglindi, în linii mari, concepţia şi realizările sale, de-a lungul timpului, în domeniul educaţiei, şi o publică, în acest an, sub un titlu nou: *Descoperirea copilului.*

Tot în acest an au mai apărut şi alte lucrări în care sunt prezentate aspectele specifice ale muncii sale, ca de exemplu: *De la copilărie la adolescenţă* (publicată în limba franceză), în care se prezintă evoluţia psihologică unitară de la 0 ani până la 18 ani, respectiv cele patru perioade, cu aspectele lor psihologice specifice - de la naştere la 7 ani; de la 7 la 12 ani; de la 12 la 18 ani şi perioada care corespunde studiilor universitare; *Educaţia potenţialului uman* şi *Educaţia pentru o lume nouă* - ultima a apărut mai întâi în limba olandeză în 1941. apoi în limba engleză în 1946; ambele prezintă metoda de „educaţie cosmică”, cu programa respectivă de instruire în cele mai variate domenii ale culturii, pentru a oglindi unitatea lumii în varietatea sa, legătura, interdependenţa şi interacţiunea tuturor componentelor universului. Scopul „educaţiei cosmice” - spune Maria Montessori - este: exercitarea liberă a autodisciplinei, a voinţei şi a judecăţii libere, nedeviate de prejudecăţi şi nedistorsionate de temeri”.

Aceste două lucrări au fost publicate în anul 1948, în limba engleză, în India (Madras), şi au cunoscut ulterior mai multe ediţii în diferite limbi. Tot în acelaşi an au mai fost publicate şi multe alte lucrări (vezi bibliografia).

În acelaşi an, vizitează Centrul de studii montessoriene la Colombo, capitala Republicii Sri Lanka (fostă Ceylon).

1949 Datorită ultimelor evenimente politice din India, în urma cărora această ţară a fost împărţită în două, prin constituirea Republicii Pakistan, Universitatea Montessori, proiectată să-şi înceapă activitatea la Madras, nu mai poate lua fiinţă. În aceste condiţii,

Maria Montessori se hotărăşte să se întoarcă definitiv în Europa.

Ţine un ultim curs în această parte a lumii, la Karachi, capitala Pakistanului, şi părăseşte India, lăsând în locul său, pentru a continua munca în aceste regiuni, pe unul din elevii săi apropiaţi, A. M. Joosten, care actualmente (1977) conduce cel de-al XL-lea curs indian Montessori şi alte cursuri internaţionale, în această ţară şi în S.U.A,

Maria Montessori se reîntoarce în Italia, unde prezidează cel de-al optulea Congres Internaţional, la San Remo, cu tema „Formarea omului în reconstrucţia mondială”.

Merge apoi în Franţa, spre a primi distincţia „Legiunea de onoare” acordată de guvernul francez, pentru meritele ei în lupta pentru pace şi pentru contribuţia ei la progresul ştiinţei şi practicii în domeniul educaţiei.

1950 Ţine un ciclu de conferinţe în ţările scandinave.

Este proclamată „doctor honoris causa” la Universitatea din Amsterdam (Olanda).

În acest an este primită cu onoruri de Adunarea Generală UNESCO, care s-a ţinut în Italia, la Florenţa. Tot în anul 1950 îşi începe activitatea „Centrul Internaţional de Studii Montessoriene” de pe lângă Universitatea pentru străini din Perugia (Italia) şi „Centrul Internaţional de Studii Montessoriene” de la Bergamo (Italia).

1951 Prezidează Congresul Internaţional Montessori de la Londra. A fost ultima ei apariţie în public.

La 6 mai, Maria Montessori s-a stins din viaţă, la Noordwijka an Zee, în Olanda, unde a fost înhumată în cimitirul pentru copii. Pe mormântul ei s-a scris ultimul mesaj pe care l-a adresat tuturor copiilor din lume: „*Io*

prego i cari bambini, che possono tuto, a unirsi con me per la costruzione della pace negii uomini e nel mondo" (Eu îi rog pe copiii dragi, care pot totul, să se unească cu mine spre a construi pacea în oameni şi în lume).

Studiu introductiv

1. Locul şi semnificaţia lucrării Descoperirea copilului în gândirea şi activitatea Măriei Montessori

Prima ediţie a acestei lucrări a apărut în anul 1909, cu titlul: Metoda pedagogiei ştiinţifice aplicată la educaţia copiilor mici, în „Casele copiilor”. *În această carte Maria Montessori expunea, după propria ei mărturisire*, *rezultatele cercetărilor experimentale întreprinse timp de doi ani (1907- 1909) în domeniul educaţiei copiilor normali de vârstă preşcolară.*

De fapt, putem să afirmăm că prima ediţie este rodul unei munci mult mai îndelungate, deoarece cercetările întreprinse între anii 1896 şi 1907 în domeniul educaţiei copiilor cu deficienţe mintale - la care, dealtfel, face referiri în cuprinsul lucrării - şi rezultatele deosebite dobândite i-au îmbogăţit experienţa pedagogică, pe care a valorificat-o şi amplificat-o în cercetările sale ulterioare, efectuate asupra copiilor preşcolari dezvoltaţi normal.

În special în primele capitole ale cărţii, autoarea relevă faptul esenţial că, în condiţiile de viaţă, de educaţie şi de instrucţie din şcolile tradiţionale, copiii nu se puteau dezvolta normal, nici fizic, nici psihic, nici social, fiind supuşi unui tratament de imobilizare, de izolare, de pasivitate care le paraliza dezvoltarea firească. Maria Montessori a ajuns la această concluzie în perioada când se ocupa de educaţia copiilor cu deficienţe mintale. *Elevii săi, declaraţi medical ca* anormali, *dar instruiţi şi exersaţi cu ajutorul unor metode bazate pe cercetări ştiinţifice experimentale, au trecut cu succes examenele publice în rând cu copiii*

normali din şcolile obişnuite. *Ei ştiau să se exprime corect, să scrie şi să citească corect, să facă socoteli la fel ca şi cei normali, fără ca examinatorii să poată observa vreo deosebire mai importantă*.

Această întâmplare a constituit un moment de răscruce în viaţa Măriei Montessori, care s-a hotărât ca, de atunci înainte, să se dedice în întregime studiului metodelor de educaţie şi de instrucţie a copiilor normali, *pentru îndepărtarea piedicilor care le frânează, le întârzie sau le deviază normala lor dezvoltare şi împlinire a personalităţii.*

Astfel, pe baza rezultatelor cercetărilor sale experimentale Maria Montessori a ajuns la concluzia că dacă nişte copii cu deficienţe mintale native au putut, prin schimbarea metodelor necorespunzătoare şi prin folosirea unor metode raţionale de educaţie şi de instrucţie, să-i ajungă pe cei normali din şcolile obişnuite, dând maximum din ce puteau da ca randament şcolar, înseamnă că cei din categoria a doua, copiii normal dezvoltaţi, au fost pregătiţi în condiţii anormale, prin metode neraţionale. O altă concluzie la care a ajuns a fost faptul că, dacă metodele care au putut să-i ridice pe cei anormali la nivelul celor normali s-ar aplica şi la copiii socotiţi normali din şcolile obişnuite, aceştia din urmă ar obţine, indiscutabil, rezultate net superioare celor obişnuite. O a treia concluzie a fost că atât experienţa obişnuită cât şi cea riguros ştiinţifică în cercetările de psihometrie nu duc la cunoaşterea copilului adevărat, *ci a celui împiedicat în dezvoltarea lui naturală, din cauza unor prejudecăţi pedagogice, a neînţelegerii nevoilor fireşti ale copiilor, din cauza mediului de viaţă neadecvat din şcoli, a metodelor pedagogice ne ştiinţifice. Copilul adevărat, cu capacităţile lui naturale,*

- spune Maria Montessori - a rămas necunoscut. Acest copil „adevărat”, normal, natural, nemutilat de condiţii externe, este un copil care urmează a fi descoperit.

Punând în acest fel problema normalităţii şi a anormalităţii, Maria Montessori a urmat un drum al ei propriu, deosebit de acela al altor cercetători de pe vremea sa. Ea a combătut în mod stăruitor pe acei pedagogi şi psihologi care decretau că diferenţele de capacitate mintală constatate prin teste *ar fi* native *şi fatale, imposibil de schimbat prin educaţie şi instrucţie Maria Montessori a dovedit prin cercetări experimentale că măsurarea inteligenţei, a aptitudinilor şi a cunoştinţelor copiilor prin teste nu relevă întotdeauna nivelurile de capacitate* nativă, *ci nivelurile de educaţie şi de instrucţie, de exercitare a capacităţilor native ale copiilor. Ea a dovedit că omul în devenire pe care copilul îl construieşte în sine nu este numai un simplu produs* biologic, *ci, mai ales, un produs* social, *al mediului uman, al relaţiilor sociale, al condiţiilor materiale şi culturale în care se dezvoltă şi care pot favoriza sau frâna, sau care pot devia dezvoltarea naturală, sănătoasă, normală şi deplină a potenţialităţilor imense care zac în fiecare copil normal. Din măsurătorile efectuate prin teste - spune Maria Montessori - rezultă cu necesitate „superioritatea” copiilor din clasele avute şi „inferioritatea” celor din cele sărace Ea combate această concluzie antidemocratică, dovedind că nu este vorba de diferenţe native, congenitale, fatale, ci de diferenţe generate de condiţiile în care au crescut - pe de o parte copii care au avut condiţiile materiale şi culturale adecvate pentru a se putea dezvolta normal, iar pe de alta, copii care au fost vitregiţi de aceste condiţii. Maria Montessori a dovedit experimental rolul*

deosebit al condiţiilor materiale în exercitarea capacităţilor copiilor, deci rolul educaţiei şi al instrucţiei în determinarea nivelului de dezvoltare a inteligenţei, a aptitudinilor şi a tuturor capacităţilor native ale fiecărui copil în parte, condiţii care variază de la familie la familie, de la şcoală la şcoală, de la profesor la profesor, şi nu numai de la elev la elev.

În timpul când lucra cu copii cu deficienţe mintale, Maria Montes- sori a fost preocupată de gândul de a-şi experimenta metoda şi la copii normali, spre a dovedi temeinicia convingerilor sale ştiinţifice. *Prilejul i s-a oferit în 1906, cu ocazia deschiderii primei „Case dei bambini", a cărei activitate propriu-zisă a început la 7 ianuarie 1907. În prezentul volum, ea istoriseşte mersul cercetărilor sale în educaţia unor copii preşcolari, între doi ani şi jumătate până la şase ani, - copii dintre cei mai săraci din Roma, din cartierul San Lorenzo - şi prezintă progresele de-a dreptul uimitoare realizate de acei copii, puşi în condiţii de mediu şi de relaţii educaţionale create de Maria Montessori pe cale experimentală.*

Referindu-se la această carte,, care în ediţia engleză avea ca titlu Metoda Montessori, *exploratorul american R. E. Peary, primul care a descoperit Polul Nord, tocmai pe timpul când a apărut prima ediţie a cărţii de faţă (1909), a relevat faptul că în această carte este vorba nu atât de o metodă de educaţie, cât de „descoperirea sufletului omenesc".*

Cartea cuprindea, de la prima ei ediţie, principiile fundamentale ale metodei sale de cercetare experimentală şi de aplicare a acestei metode în practica educaţională, nu numai la copiii mici, ci în general, în educaţia la orice vârstă. Ea a constituit deci

matricea din care s-au dezvoltat ulterior toate cercetările sale.

Astfel, în 1916, a apărut „o continuare” a acestei cărţi, sub titlul Autoeducaţia în şcolile elementare, *unde Maria Montessori expune rezultatele obţinute cu copii din primele două clase elementare*. *Ulterior, ea şi-a extins cercetările prin aplicarea metodei sale la toate clasele elementare, apoi la gimnazii şi licee. De asemenea, a făcut cercetări experimentale, după aceleaşi principii, asupra copiilor de la naştere până la 3 ani, acoperind astfel toată „perioada creatoare” (sau evolutivă) a copilăriei şi adolescenţei*. *Pretutindeni, şi în familie, şi în şcoală, ea a constatat existenţa unor condiţii de mediu şi de relaţii adult-copil care constituie tot atâtea „piedici” în dezvoltarea normală a copiilor. Aceste constatări le prezintă în cartea sa* Manualul de pedagogie ştiinţifică, *care constituie şi o descriere concentrată şi sistematică a materialului de dezvoltare, a materialului didactic şi a tehnicilor de educaţie preşcolară, de la naştere până la 7 ani. Din cauza condiţiilor din familie şi din şcoli, neadecvate nevoilor bio-psiho-sociale naturale ale copiilor - afirmă Maria Montessori -, „sufletul copilului a rămas cu totul ascuns şi umbrit”. De aceea*, *spune ea, se impune în mod imperios „să se modifice două lucruri în jurul copilului: îngrijirile adultului şi mediul*.

O expunere sistematică a ideilor sale, bazate pe observaţii şi experiment, asupra evoluţiei copilului de la naştere, a apărut în lucrarea Copilul, fiinţă divină, dar neînţeleasă *(divină, în sensul unor potenţe superioare omeneşti), apărută în 1933 în limba română*, *apoi, mult amplificată, conţinând noi capitole*, în 1956, în *limba engleză,* cu titlul The secret of Childhood (Taina copilăriei) *şi în limba franceză,* Sn

acelaşi an, cu titlul Lenfant (Copilul); *după aceste două ediţii, apare din nou în limba română, cu unele completări ale autoarei, sub titlul* Taina copilăriei; *în limba italiană a apărut abia în 1938 (în Elveţia, nu în Italia, unde cărţile Măriei Montessori erau interzise la acea dată); această lucrare a mai fost tradusă în multe alte limbi, devenind una dintre cărţile cele mai larg răspândite din câte a scris Maria Montessori*.

Din aceleaşi cercetări a rezultat lucrarea Copilul în familie *(1936), precum şi alte lucrări care dezvoltă şi continuă cercetările şi principiile din prima carte (volumul de faţă), ce reprezintă temelia întregii sale opere.*

În ediţiile succesive, această carte fundamentală a fost amplificată, cu cercetările până la zi, dar a păstrat titlul primei ediţii. În 1948, cu patru ani înainte de a înceta din viaţă, Maria Montessori a refăcut-o, introducând capitole noi, pentru a oglindi întreaga ei activitate, şi schimbându-i totodată şi titlul, în Descoperirea copilului, *considerând că în aceasta constă principala sa contribuţie, că această descoperire stă la baza întregii sale activităţi.*

2. Maria Montessori despre importanţa socială a primei copilării

În această ultimă ediţie publicată sub noul titlu Descoperirea copilului, *Maria Montessori afirmă că rezultatele „uimitoare” pe care le-a obţinut în practica educaţională nu se datoresc, în esenţa lor,* metodei, *ci unor calităţi şi energii existente potenţial în copiii înşişi şi care s-au putut trezi şi desfăşura creator, datorită unor condiţii externe favorabile, în* aceste *condiţii noi din mediul ambiant, ei au dezvăluit* alte *caracteristici*

decât cele cunoscute la copiii obişnuiţi şi investigate de psihologia infantilă de până aci. Aceşti copii au dovedit calităţi omeneşti superioare, necunoscute „de milenii”. În esenţă, acestea sunt: capacitatea extraordinară de concentrare a atenţiei, timp îndelungat, într-o lucrare practică, *în care este antrenată întreaga personalitate (bio-psiho-socială), senzorială, motrică şi intelectuală; repetarea de mai multe ori în şir a aceleiaşi lucrări; o stare de echilibru psihic şi de seninătate ce urmează regulat după aceste repetiţii; instinctul ordinii (spiritul matematic); instinctul muncii; dorinţa şi capacitatea instinctivă de a cunoaşte, de a şti, de a putea face, de a explora mediul ambiant, de a învăţa, de a asculta de adult, de a coopera cu colegii; disciplină spontană ca* aspect *exterior al unei ordini mintale interioare, persistenţa acestei discipline şi în familie etc.*

Cercetările Măriei Montessori au scos la iveală existenţa unei „forme mintale” specifice primei copilării, deosebită de aceea a adultului: copiii mici manifestă de multe ori un fel de „surditate psihică”, nu înregistrează comanda sau îndemnul adultului, nu reacţionează la îndemnurile acestuia, ci lucrează spontan, independent de voinţa adultului. Mintea la această vârstă este o „minte absorbantă.

La această vârstă, capacitatea de discriminare senzorială se poate dezvolta mai mult ca oricând. *Simţurile sunt ca un fel de „canale” prin care mintea copilului „absoarbe” elementele din mediul ambiant, ca pe o „hrană” spirituală, pe care o asimilează şi creşte ca spirit, după cum prin hrana fizică el creşte ca fiinţă biologică*. *Copilul este „fiul” omului numai ca fiinţă biologică, în schimb el, copilul, este „tatăl” omului ca personalitate umană (*Expresia „copilul este

tatăl omului” o găsim şi la S. Freud*). Copilul clădeşte în sine omul adult de mâine, cu materialul pe care îl găseşte în mediul său ambiant*. *Măreţia sau şubrezenia acestei clădiri depinde de materialul de construcţie, de* calitatea *şi* cantitatea *acestui material pe care îl oferă mediul său natural şi social, precum şi de tehnica acestei munci de construcţie, pe care o poate* învăţa *de la cei din jur*.

Acest fenomen de „absorbţie” a mediului ambiant - susţine Maria Montessori - este spontan, inconştient, de o necesitate legică obiectivă, ca orice fenomen din natură supus determinismului universal. *Intensitatea lui este atât de puternică şi irezistibilă, încât, la această vârstă, fiinţa omenească se automodelează după chipul şi asemănarea mediului ambiant, cristalizându-se într-o anumită structură determinată de personalitate umană*. *Orice caracteristică antropologică rasială ar avea copilul* înainte *de a intra în relaţie cu mediul social în care va „creşte” şi în orice parte a globului va trăi după trecerea vârstei copilăriei, el nu va putea asimila o altă limbă după nici o metodă şi cu nici un profesor la perfecţiunea (relativă) a limbii învăţate până la trei ani, fără metodă şi fără profesor. Orice altă limbă va vorbi mai târziu va fi colorată de „accentul” limbii copilăriei. Oriunde va trăi după aceea, oricât de departe de locul copilăriei, el se va simţi, cu toată fiinţa lui, ca aparţinând nu numai naţiunii, ci şi regiunii şi chiar cartierului în care a crescut şi s-a format ca om.*

O altă descoperire importantă a Măriei Montessori în cercetarea vieţii omeneşti - la originile sale, în copilărie - din punct de vedere biologic în sens larg şi *care priveşte „secretul, taina” formării personalităţii umane, este aceea a existenţei, la această vârstă, a*

unor „perioade senzitive” *(întocmai ca la alte specii de vietăţi), care guvernează „metamorfozele” prin care trece fiinţa umană din punct de vedere fizic*, *psihic şi social*.

Observând comportamentul spontan al copiilor, ea a constatat că ei sunt dominaţi de impulsuri irezistibile, care îi determină la anumite *acţiuni, ce* diferă *de la o perioadă la alta şi care au legătură evidentă cu anumite necesităţi ale dezvoltării personalităţii omeneşti*. *Ea a mai constatat că, în cursul dezvoltării copilului, se manifestă cu intensitate când una, când alta dintre capacităţile naturale ale omului, încât, numai cunoscând diferitele perioade ale dezvoltării (numite de ea „perioade senzitive”) şi adaptând în mod adecvat mediul la aceste necesităţi, se poate* ajuta *dezvoltarea optimă şi maximă a capacităţii respective* temporar active, *pentru că, în conformitate cu o lege biologică, „perioadele senzitive” sunt* ireversibile. *De aci necesitatea necondiţionată de a ajuta dezvoltarea fiecărei laturi a personalităţii umane la timpul maximei sale „sensibilităţi” şi a maximei capacităţi de automodelare şi de autostructurare.*

Maria Montessori menţionează faptul că umanitatea nu şi-a dat niciodată seama de acest fenomen, deoarece mijloacele necesare pentru ajutarea acestei dezvoltări au lipsit până acum cu totul. *Tocmai în întâmpinarea acestor cerinţe, ea a creat, experimental, un* mediu ambiant, *în care copiii să se poată manifesta liber şi să găsească mijloacele materiale care le sunt necesare pentru satisfacerea trebuinţelor lor deosebite, în timpuri deosebite, după perioadele senzitive prin care trec*. *Observând copiii în activitatea lor spontană în acest mediu şi căutând să creeze acele obiecte de care au nevoie în activitatea*

lor, care corespund cât moi adecvat impulsurilor lor naturale spre activitate, s-a creat, ca un răspuns *la psihologia evolutivă specială a copiilor, aşa-numita „metodă Montessori". Iată de ce ea a susţinut întotdeauna că opera ei constă, în esenţă, nu în crearea unei metode, ci în observarea vieţii şi în experimentarea mijloacelor care o pot favoriza. De aceea, Maria Montessori a definit educaţia de pe poziţii* biologice, *ca „ajutor pentru* viaţă", *şi, întrucât este vorba de viaţa* de om, *iar viaţa de om nefiind o viaţă animală „naturală", ci o viaţă umană* socială, *educaţia nu poate fi definită, după concepţia sa, decât ca* ajutor social acordat omului în formarea sa ca fiinţă socială, expresie a civilizaţiei şi a culturii timpului său.

Construindu-şi metoda pe aceste baze, oarecum după „dictarea" psihologiei concrete a copiilor cu care lucra, *în „Casa copiilor la un moment dat, pe lângă problema* dezvoltării, s-a pus cu *necesitate şi problema asimilării* culturii *de către copii. Problema „dezvoltării" este dominantă la vârsta preşcolară; ea se menţine până la maturitate*. *Problema „asimilării culturii timpului" devine o problemă specifică a* şcolii *elementare şi a următoarelor grade de învăţământ. După* M. *Montessori, în prima perioadă se pune în mod necesar problema adaptării mediului la copil, şi abia în perioada ce urmează se pune, treptat, problema inversă, a adaptării copilului la mediul social al timpului.*

În acest scop „şcolar", psihologii şi pedagogii din trecut şi cei contemporani Măriei Montessori s-au străduit să rezolve problema „transmiterii" culturii, fie prin concentrarea ei în elemente simple, transmise după un „program" şi un „orar", prin lecţii scurte şi variate *(lecţiile din şcoala tradiţională), care să nu*

obosească prea mult „mintea fragedă” a copilului, fie prin găsirea unor metode de învăţământ oare *să facă studiul* plăcut *şi* atrăgător *(metodele „active” ale „şcolilor noi”, grupând cunoştinţele în jurul unor „centre de interes” (de exemplu, Decroly, Dezuey ş.a.).*

Maria Montessori nu a mers pe acest drum *şi nici nu a acceptat principiile unanim recunoscute şi respectate în pedagogie, după care studiul este sistematizat şi* condus de profesor, *plecând* de la simplu la complex, de la concret la abstract, de la cunoscut la necunoscut. *Ea a respins programatic orice principiu înţeles ca* punct de plecare. *A observat pur şi simplu manifestările spontane ale copiilor şi a căutat să descopere astfel „calea naturală” a rezolvării problemelor asimilării culturii, pe măsură ce ele se iveau, căutând materialul cel mai adecvat pentru satisfacerea* nevoii copiilor de a cunoaşte şi a învăţa. *Aceste mijloace materiale, pe care copiii le au la îndemână în mediul creat în „Casele copiilor” şi pe care ei le aleg liber, după „perioadele senzitive” prin care trec succesiv şi lucrează efectiv cu ele, îi ajută să înţeleagă elementele fundamentale ale culturii şi să-şi dezvolte capacităţi nebănuite de a descoperi adevăruri necunoscute*.

Pe când în şcolile tradiţionale - susţine Maria Montessori - copiii sunt constrânşi să asculte, *în loc să* facă, *iar în şcolile „noi” sunt conduşi* să-şi însuşească cunoştinţe despre viaţă *prin* studiu *propriu, Maria Montessori a dat, pur şi simplu, copiilor posibilitatea şi mijloacele de* a trăi *viaţa. Astfel, spre exemplu, copiii nu „învaţă” cunoştinţe legate de nevoile fundamentale ale vieţii conform unor „centre de interes” ca: „hrana”, „locuinţa”, „îmbrăcămintea”, „purtarea civilizată”, ci, pur şi simplu, ei au posibilitatea de a cultiva plante în*

grădină şi a îngriji animale, a pregăti ei înşişi alimente în bucătărie, a le servi la masă, a le mânca, a face ordine şi curăţenie în casa lor *(de unde numele de „Casă a copiilor”), de a mânca civilizat, de a se purta civilizat, atât în relaţiile dintre ei cât şi în relaţiile cu adulţii ce vizitează aceste „Case ale copiilor” etc., adică* ducând o viaţă normală *efectivă, în conformitate cu cultura şi civilizaţia din jurul lor,* lucrând şi producând ei înşişi. Ei „învaţă” cum să „înveţe” , învaţă a trăi, trăind cu adevărat viaţa normală. Pentru ei, şcoala nu este o anticameră, o pregătire, un joc, pentru viaţa „serioasă”, „de mai târziu”, ci însăşi viaţa lor normală actuală. Î*n ceea ce priveşte elementele culturii, acestea nu li se „predau”, ci ei înşişi le „culeg” din contactul direct cu lucrurile concrete sau chiar abstracte, pe care ei le găsesc „materializate” în obiecte ce se pot mânui (de exemplu, la gramatică, aritmetică şi geometrie). În şcolile obişnuite, a fi* învăţat *un lucru şi a-l fi* înţeles *este* punctul terminus, *scopul atins, după care se trece la învăţarea* altui lucru. Î*n şcolile Montessori însă, copiii an dezvăluit aspecte necunoscute până aci, de o importanţă fundamentală în dezvoltarea minţii:*

a) capacitatea de a înţelege şi de a învăţa (care constituie, aşa cum s-a mai arătat, scopul final *la care trebuie* să se ajungă *în şcolile obişnuite) nu era decât punctul* de plecare *pentru o activitate repetată şi prelungită, ca aceea a unui sportiv care,* după ce a învăţat *cum să execute un exerciţiu, abia atunci începe să se antreneze, zile în şir, în sportul lui preferat;*

b) în aceeaşi perioadă, ei trec la învăţarea unui lucru nou, dar revin mereu *la vechile exerciţii*;

c) puterea inteligenţei (capacitatea de înţelegere a copilului), în cursul perioadei senzitive corespunzătoare, este mult mai mare decât la adulţi.

Aceste constatări au constituit adevărate surprize pentru Maria Montessori. *Ea a construit „materialul de dezvoltare” cu intenţia de* a comunica *unor copii anumite adevăruri fundamentale speciale, „însă copiii, prin utilizarea prelungită a acestui «material»,* ajungeau la descoperirea unor legi (matematice) la care autoarea nici nu se gândea să le prezinte *(de aci insistenţa cu care M. Montessori repetă că rezultatele nu sunt meritul metodei, ci al copiilor înşişi),* ceea ce surprindea profesorii, care, adesea, nu ştiau ei înşişi de existenţa acestor legi. *Acest lucru s-a dovedit în toate domeniile, dar cu deosebire în acela al matematicii”. Afară de cazuri destul de rare, majoritatea copiilor văd în matematică o disciplină grea, aridă, iar adulţii îşi aduc aminte de temele de matematică întocmai ca de un coşmar*. *„în experienţa doctoriţei Montessori, matematica a constituit pentru copii un izvor de plăcere spirituală*. *Lucrările matematice au trezit în aceştia entuziasm. Unii au făcut descoperiri care, dacă avem în vedere vârsta elevilor (6-9 ani), merită epitetul de fabuloase*. *Lucrările* Psihoaritmetica *şi* Psihogeometria *prezintă teoreme, corolare şi noi legi aritmetice descoperite de copii, la aceşti ani. Nu numai că aceste legi şi aceste descoperiri nu se găsesc în vreo carte de matematică destinată şcolilor elementare, dar ele au pus pe învăţătorii din şcolile elementare în situaţia de a se adresa profesorilor de liceu, întrebându-i, spre exemplu: «Un elev din clasa mea a descoperit că un pătrat construit pe diagonala altui pătrat are o suprafaţă dublă; un altul zice că triunghiul echilateral care are ca latură înălţimea unui*

alt triunghi echilateral este egal cu 3/4 din acesta din urmă; iar altul zice că teorema lui Pitagora se poate aplica nu numai la pătrat, ci la toate poligoanele regulate; sunt adevărate toate acestea?». Sau «Vreau să-mi explic un lucru straniu. Î*n clasa mea, copiii, extrăgând rădăcina pătrată, în loc să coboare cifrele, grupă după grupă, le coboară una câte una, ca la împărţire*. *Cum au ajuns ei la aceasta?» întreabă profesorul Ei au procedat astfel: au aplicat în aritmetică noţiunile lor de algebră*. *Luând ca bază binomul lui Newton, au înlocuit valorile decimale cu litere şi, aplicând acelaşi procedeu la pătratele polinoamelor, au construit o formulă geometrică, cu ajutorul căreia au putut să extragă rădăcina după procedeul unei împărţiri obişnuite. Manevrând la propriu obiecte concrete ce reprezintă abstracţii materializate (la matematică, spre exemplu*, *perle de diferite culori, corpuri geometrice etc.), copiii, înainte de 9 ani, au bucuria de a extrage nu numai rădăcina pătrată, ci şi rădăcina unor numere la puterea a 4-a, a 5-a, a 6-a etc*.

După cel de-al doilea război mondial, materialul „didactic” montessorian şi tehnicile corespunzătoare de utilizare a lui, atât de criticate înainte, au fost reactualizate în S.U.A., unde metoda Montessori cunoaşte astăzi o adevărată renaştere”, găsind o confirmare în noile cercetări din domeniul instrucţiei programate, în structuralism, în cercetările lui Sharmm, Bruner etc., *dar şi în Europa, în cercetările lui J. Piaget*, *Vîgotski, H. Wallon, etc.*

*

* *

În mediul nou, creat de Maria Montessori pe bază de cercetări experimentale, mediu care constă din

obiecte ce solicită atenţia, interesul şi activitatea îndelungată a copiilor, obiecte gradate matematic şi conţinând în ele ȋnsele „controlul erorii- şi datorită existenţei unor relaţii educator - elev care favorizează expansiunea energiilor creatoare ale copiilor, aceştia se dovedesc a fi „mici muncitori” În efortul lor voit şi susţinut, într-o activitate cu un scop extern precis, activitate liber aleasă, ei nu mai manifestă unele caracteristici ale psihicului infantil, ca: egoismul, egocentrismul, incapacitatea de concentrare asupra unei lucrări sau a unui lucru, trecerea de la una la alta, neascultarea, încăpăţânarea, capriciul etc., ci însuşiri opuse, ca cele amintite mai sus. Aceasta pentru că, în mediul montessorian şi în cadrul relaţiilor educaţionale respective, copilul nu mai are nevoie de a se ascunde, de a se teme, de a se sustrage acţiunii adultului şi de a se refugia în lumea fantasticului etc., caracteristici care, aproape toate, sunt reacţii de apărare *ale unui suflet de copil oprimat, şi nu caracteristici psihice ale unui copil normal. „În toate păturile sociale - scrie Maria Montessori -, culte sau inculte, s-a răspândit o enormă cantitate de interpretări eronate ale psihicului copilului*. *Aceasta pentru că manifestările caracteristice ale «vechiului copil», neînţeles şi oprimat, într-un mediu ambiant plin de obstacole, au fost considerate caracteristici normale ale copiilor, pe când, în realitate, în marea lor majoritate, ele reprezentau* manifestări de apărare (s.n.) *sau erau semne de decădere spirituală, determinată de faptul că mediul înconjurător nu a oferit mijloacele necesare pentru dezvoltare. Manifestările caracteristice ale acestei categorii sunt: instabilitatea atenţiei, rătăcirea în fantezia fără sens, incapacitatea de a coordona mişcările în scopuri utile şi de a stărui într-o lucrare, precum şi reacţiile provocate*

de represiune, cum sunt capriciile, exploziile convulsive etc. În categoria manifestărilor de acest fel sunt înglobate tot atâtea caracteristici morale de apărare şi de degenerare cum sunt: egoismul, legarea excesivă de proprietatea unor lucruri materiale, predominarea nevoilor de viaţă vegetativă, minciuna, timiditatea, frica etc. Tot ce are frumos sufletul omenesc rămâne, în schimb, în mare parte, ascuns şi reprimat, ca o rezervă uitată. În felul acesta, personalitatea infantilă continuă să fie o necunoscută. Problema practică a educaţiei constă în a oferi sufletului copilului un mediu ambiant lipsit de obstacole. *Atunci manifestările caracteristice de apărare dispar, iar adâncurile sufletului încep să iasă la iveală.*

Acest aspect nou al copilului, relevat în mediul ambiant montessorian şi în cadrul relaţiilor social-educaţionale montessoriene, în prima „Casă a copiilor”, şi verificat, după aceea, în nenumărate şcoli montessoriene, cu copii de diferite naţionalităţi şi rase, a constituit o surpriză pentru autoare, care a văzut în aceasta „măreţia sufletului omenesc”, entuziasmându-se în faţa acestui „nou copil”. Entuziasmul său poate fi comparat cu acela al unei alte femei celebre, Ellen Key, promotoare a educaţiei libere, care a făcut din copil o „majestate” şi care a numit secolul nostru „secolul copilului”. De asemenea, preţuirea copilului aminteşte de J. J. Rousseau, de la care s-au inspirat, în general, mai toţi susţinătorii „educaţiei libere”.

Concepţia montessoriană se deosebeşte de aceea a Ellenei Key, a lui J. J. Rousseau şi a celorlalţi susţinători ai purităţii” copilului şi ai libertăţii în educaţie. Ca om de ştiinţă pozitivă, experimentală, ea nu a plecat de la principii filozofice, ci de la observaţie

şi experiment şi s-a bazat pe date obiective şi verificate repetat. *Ea nu susţine că omul este „bun de la natură”, ca Rousseau, nici că este rău din naştere, purtând stigmatul păcatului strămoşesc aşa cum susţine Biblia. Ea afirmă că la naşterea sa, la apariţia sa în lume ca nou-născut, omul este la punctul* zero, *adică nu este* încă *nimic.*

Dar, în acest zero, *în acest „nimic”, ca existenţă în act, se află vie, în maximă concentrare, întreaga istorie a omenirii, al cărei produs ultim este. În el converg energii nebănuite, ca într-o* rezultantă *a paralelogramelor tuturor forţelor istorice ale genezei speciei umane şi ale propriei sale ontogeneze până la starea de nou-născut.*

O răspundere uriaşă - arată Maria Montessori - apasă conştiinţa umanităţii, care va şti sau nu va şti cum să dirijeze desfăşurarea acestei energii a omului, care va stăpâni într-o zi celelalte energii ale Universului, spre binele lui şi al omenirii, spre expansiunea sau autodistrugerea vieţii.

Importanţa decisivă a primei copilării pentru formarea viitorului om adult a fost sesizată de veacuri, de experienţa zilnică a omenirii. *Dacă „intuiţia” populară a înţeles importanţa celor „şapte ani de acasă”, ştiinţa contemporană - la care contribuţia Măriei Montessori nu este de neglijat în această problemă - a constatat că omul ajunge la o maximă dezvoltare psihică până la vârsta de 8-l0 ani şi că de aci încolo tot ce se adaugă contribuie doar la o perfecţionare, prin cultură, a ceea ce s-a dezvoltat ca fiinţă biopsihica în copil. De aceea, omului de ştiinţă şi omului politic le revine datoria de a* ajuta - *pe cât permit cuceririle ştiinţei şi tehnicii timpului - normala şi*

deplina desfăşurare a procesului creşterii fizice şi psihice în epoca copilăriei.

Omul care se naşte - afirmă Maria Montessori - va deveni *bun sau rău, în funcţie de împrejurări; va fi produsul lor şi al relaţiilor cu natura şi cu oamenii din jurul său, cu un cuvânt, al mediului în care* va intra. *Că omul este produsul împrejurărilor care acţionează asupra fondului său genetic este un adevăr recunoscut de ştiinţă, de ştiinţa adevărată, care nu se sprijină pe idei preconcepute, pe idealizarea omului, „coroană a creaţiei" etc., ci pe cunoaşterea experimentală a realităţii obiective*. *Psihologia experimentală, care a înregistrat o vertiginoasă dezvoltare de la sfârşitul secolului trecut până azi, a stabilit, uneori cu precizie matematică, anumite trăsături caracteristice* reale *ale vieţii infantile, însă*, *remarcă Maria Montessori,* ale copiilor care trăiesc în condiţiile mediului social adult obişnuit. *Dar în împrejurări* schimbate, *se transformă şi omul ca produs al acestor împrejurări schimbate*. *Este tocmai ceea ce au dovedit cercetările montessoriene: schimbând, prin încercări repetate, experimentale, elementele mediului ambiant, oferind copiilor prilejuri şi mijloace variate de activitate în desfăşurarea vieţii lor spontane, ei au căpătat alt comportament decât cel din mediul social adult, construit de adult, pentru satisfacerea nevoilor lui ca om adult. Maria Montessori s-a străduit toată viaţa să construiască, pe cale experimentală, o lume nouă, „*o *lume a copilului inaugurând relaţii adult-copil, educator-elev în care adultul să nu se* substituie *personalităţii şi voinţei copilului, fâcându-l să lucreze forţat sau prin sugestie, împotriva voinţei, interesului şi nevoilor lui, simţite de el. Procesul de înstrăinare a omului de esenţa sa, prin înstrăinarea muncii sale, începe, după M. Montessori,*

încă din copilărie, adică înainte ca munca lui să devină munca unui adult, decăzută în calitate de marfă.

În acest sens, întreaga carte, cunoscută acum sub titlul Descoperirea copilului, *este declarată de autoare ca fiind o expunere a metodei experimentale de cercetare în domeniul cunoaşterii vieţii copilului şi a elementelor, mijloacelor şi tehnicilor care provoacă* schimbarea, transformarea *copilului într-o personalitate umană, socială, cultă, civilizată, superioară*. *Ştiinţele care au studiat copilul până la ea (igiena, antropologia, psihologia etc.) au cunoscut realmente copilul, dar un copil înstrăinat de esenţa umană, deviat de împrejurările vieţii concrete, în societatea, familia şi şcoala dată*. *Ele au măsurat nivelul de dezvoltare şi randamentul şcolar al copilului care s-a dezvoltat în aceste împrejurări concrete, reale, vii (nu în şcoala „ideală”, ci în şcolile reale). Dar, pentru ca pedagogia să poată deveni ştiinţă experimentală, adică obiectivă, nu este de ajuns ca ea să constate realitatea, în familia, şcoala şi societatea dată, lucrând* cu stimuli măsurători, *ci să* transforme *această realitate, lucrând cu stimuli* transformatori *şi măsurând matematic* după aceea *nivelul de dezvoltare şi randamentul prin teste etc., utilizând, cu alte cuvinte, mai întâi* teste de exersare *a funcţiilor psihofizice, teste de dezvoltare şi de perfecţionare a copiilor, şi după aceea utilizând* teste de măsurare. *De aceea, copiii montessorieni, care şi-au exersat simţurile şi inteligenţa lucrând şi mânuind spontan, îndelung şi repetat, obiecte concrete, care pot fi considerate „teste de dezvoltare”, ajung la o scurtare evidentă a „timpului de reacţie”, la o diminuare simţitoare a „pragului diferenţial” al senzaţiilor, la o rafinare a puterii perceptive, a discriminării inteligente,*

la o precizie crescută a mişcărilor, la o rapiditate sporită în rezolvarea problemelor noi ivite în activitatea lor obişnuită sau a celor indicate de psihologul experimentator, prin testele sale.

Tocmai datorită acestor calităţi, „materialul” montessorian, foarte criticat la început din punct de vedere teoretic, *s-a dovedit* practic *eficace în dezvoltarea capacităţilor discriminatorii ale omului modem, explorator şi transformator activ al naturii*. *După cel de-al doilea război mondial - aşa cum s-a mai arătat - s-a vorbit de o adevărată „renaştere” a metodei Montessori, mai ales în America, dar şi în alte ţări, şi a apărut, începând cu deceniul al cincilea, o bibliografie incomparabil mai bogată şi variată asupra „metodei” decât înainte de război*. *Referindu-se la materialul de dezvoltare montessorian, Jacques Quignard remarcă: „Materialul Montessori, pe care îl mânuieşte copilul, îl pregăteşte să utilizeze maşina*. *Maria Montessori a intuit aceasta* ... *Eu cred că acei copii care sunt pregătiţi după metoda Montessori vor putea să devină stăpâni pe maşină şi să indice adultului calea prin care poate să învingă teroarea maşinii”* h

Pe de altă parte, referindu-se la caracterul dialectic al „interacţiunii mediu-copil”, Elkind observă că: „mediul înconjurător procură hrana pentru dezvoltarea structurilor mintale, întocmai cum o procură şi pentru dezvoltarea organelor fizice (idee dezvoltată de Maria Montessori şi *în prezentul volum). Aceasta înseamnă, printre altele, - lucru care a fost scos în evidenţă îndeosebi de Maria Montessori - că anumite tipuri de experienţe educaţionale cu privire la mediul ambiant al copilului sunt mai adecvate pentru a favoriza dezvoltarea mintală, aşa precum anumite alimente*

sunt mai adecvate pentru dezvoltarea fizică. Mediul ambiant pregătit în şcoala Montessori este destinat a favoriza cea mai bună alimentare posibilă pentru dezvoltarea mintală".

Toate aceste remarci recente asupra „metodei montessoriene" converg la întărirea afirmaţiilor Măriei Montessori că nu metoda ei *de educaţie,, ci energiile latente în copil duc la rezultate surprinzătoare atunci când aceste energii sunt ajutate, modelând metoda după manifestările obiective ale copilului, şi nu invers, modelând* copilul *după principii apriorice şi arbitrare.*

De aci importanţa covârşitoare pe care o acordă Maria Montessori creării unei ambianţe materiale şi sociale favorabile dezvoltării a ceea ce este superior în om, adică importanţa primordială a unui „mediu" care să normalizeze şi să promoveze dezvoltarea omului ca om, neînstrăinat de esenţa sa. Conceptul „neînstrăinării" este fundamental în „metoda Montessori".

Aşa cum s-a mai spus, Maria Montessori, mai ales în ultima parte a vieţii sale, a respins sistematic denumirea de „metoda Montessori" înţeleasă ca metodă care poate crea *un om nou, şi nu ca o metodă care* ajută *la realizarea de sine a omului concret, istoric, prin crearea condiţiilor de viaţă ce* eliberează *de piedici desfăşurarea procesului normal, spontan al dezvoltării, oferind cele mai adecvate obiecte, materiale, instrumente şi tehnici prin intermediul cărora acest proces spontan poate fi canalizat, prin educaţie, pe căile progresului uman, aşa cum energiile naturale spontane pot fi canalizate, eliberându-le de obstacole şi făcându-le să „curgă", încă mai spontan, pe canalele civilizaţiei.*

Astfel, în ajunul Congresului Internaţional Montessori, ţinut la San Remo în 1949, deci cu trei ani înaintea dispariţiei Măriei Montessori, aceasta scria: „De s-ar înlătura nu numai numele Montessori, ci şi conceptul obişnuit de metodă, pentru a le înlocui *cu alte indicaţii, dacă am vorbi despre un ajutor pe care putem să-l dăm pentru ca omul să-şi poată cuceri independenţa, despre un mijloc pentru a-l elibera de vechile prejudecăţi cu privire la educaţie, atunci totul ar deveni clar*. *Trebuie să avem în vedere personalitatea umană* şi *nu o metodă de educaţie: este vorba de apărarea copilului, de recunoaşterea ştiinţifică a naturii sale*, *de proclamarea pe plan social a drepturilor sale - acestea trebuie să ia locul modului vulgar de a concepe educaţia .. . Dacă ştiinţa ar începe să studieze oamenii, ar putea să ne dea nu numai noi teorii despre educaţia copiilor şi a tinerilor, ci ar aduce o contribuţie la înţelegerea profundă a multor fapte omeneşti şi sociale care încă mai sunt acoperite de o înspăimântătoare obscuritate*.

În acelaşi scop, de a înţelege just afirmaţia Măriei Montessori cuprinsă în însuşi titlul lucrării de faţă, socotim că este bine să cităm cuvintele rectorului Universităţii din Perugia, vicepreşedintele Asociaţiei Internaţionale Montessori, care, vorbind despre „motivaţia socială *a gândirii Măriei Montessori”, la inaugurarea cursului de specializare în metoda Montessori de la Napoli (1976), afirma că: „Gândirea Măriei Montessori a fost stimulată în dezvoltarea ei de această motivaţie pe care ea o deriva din considerarea realistă a caracteristicilor şi exigenţelor timpului nostru. Stimulată de aceste exigenţe sociale (ale societăţii contemporane în rapidă transformare), ea a înţeles că, pentru a-l face pe om mai puternic din punct*

de vedere spiritual, capabil de a fi stăpân pe sine şi stăpân pe lumea aceasta în care este obligat să trăiască, trebuie să se meargă la originile vieţii umane, care, ca origini, se află în copilărie, pentru a le prezerva de la izvoare, pentru a le prospecta şi a le capta, cum spun specialiştii în hidraulică, spre a le canaliza, a le purifica şi a le îmbogăţi: a ne întoarce la origini, spre a nu pierde nici una din ele în formarea fiinţei umane.

Există o carte a Măriei Montessori cu titlul: Descoperirea copilului. *S-a spus, într-adevăr, că Montessori a fost aceea care a descoperit copilăria. Dar această afirmaţie trebuie lămurită, pentru că altfel ar fi banal apologetică. De bună seamă că M. Montessori nu a descoperit copilăria ca vârstă biologică sau ca vârstă fizică, ci a descoperit-o într-un anumit sens, ca vârstă psihică, intelectuală, care are particularitatea sa. Ea a descoperit copilăria ca vârstă psihică şi intelectuală, în sensul că a descoperit faptul că şi copilul, chiar şi copilul mic, este capabil să muncească (lavorare); ea a descoperit şi faptul că un copil mic este nu numai capabil să muncească şi să gândească, ci şi că el este dornic, intens dornic să fie ajutat să gândească şi să muncească şi că, atunci* când *această aşteptare a sa, pe care şi-o exprimă în mod obscur şi cu stângăcie, este dezamăgită, puterile sale născânde lâncezesc, slăbesc; şi el, copilul mic, dezamăgit şi slăbit, riscă să se cufunde în amorţeală, în nepăsare, în lene şi uneori în mânie şi furie. Vedem manifestări de lene, manifestări de apatie caracterizând pe adolescent şi, înainte de adolescent, pe băiat sau pe fată; dar originile acestora trebuie căutate tocmai în ajutorul redus care se dă pentru dezvoltarea copilului, în faza în care el are nevoie să-l*

primească. Î*n sensul acesta, spunem că Montessori a descoperit copilăria, a descoperit că copilul vrea să înveţe, doreşte să înveţe, doreşte să cunoască lumea, doreşte să o descopere şi că, dacă această râvnă a lui se stinge, cauza este că nu i s-au oferit ajutoarele necesare în momentul şi în modul în care avea nevoie de ele".*

Întreaga muncă teoretică şi practică a Măriei Montessori se centrează în acest scop: a oferi, la timpul oportun, ajutorul necesar şi suficient pentru ca „foamea" de cunoaştere şi de creaţie a omului, de la originile sale, să fie hrănită cu cele mai adecvate mijloace oferite de ştiinţa şi tehnica societăţii contemporane. *Mijloacele şi tehnicile oferite de Maria Montessori în acest scop sunt, desigur, un început, iar sistemul său, astfel conceput, este un sistem deschis, în care poate intra cu folos orice progres al ştiinţei şi al tehnicii.*

Cu privire la actualitatea *metodei montessoriene, în conformitate cu exigenţele sociale şi ştiinţifice ale timpului nostru, s-au scris nenumărate lucrării s-au publicat cărţi şi articole recente. Revista „Vita dellinfazia", organul asociaţiei italiene Montessori, care a sărbătorit în 1976 al douăzecilea an de apariţie, cuprinde numeroase studii în acest sens, iar numărul din septembrie 1976 a fost publicat ca „număr monografic" cu tema „Maria Montessori şi problemele educaţiei în vremea noastră. Alte studii cu privire la contribuţia Măriei Montessori şi a continuatorilor săi la progresul metodelor de educaţie sunt publicate în „Communications - A.M.I." - organ al Asociaţiei Internaţionale Montessori, care apare la Amsterdam.*

3. Pedagogia montessoriană ca pedagogie a muncii. Consideraţii critice

În domeniul educaţiei şi instrucţiei, un gen asemănător de experiment ca cel realizat de Maria Montessori nu s-a făcut până la ea. Copilul nu era cunoscut aşa cum se dezvăluie el în condiţiile autoeducaţiei şi autoinstruirii. *Toţi copiii erau cunoscuţi în condiţiile* eteroeducaţiei *şi* eteroinstrucţiei. *Nu se cunoştea procesul educaţiei şi instrucţiei în spontaneitatea lui naturală, ci numai în condiţiile dirijării lui raţionale de către adulţi educatori, călăuziţi ei înşişi de* idei şi principii *mai mult sau mai puţin arbitrare, empirice sau deduse din speculaţiile filozofice, de prejudecăţi multiseculare şi biblice în privinţa »firii" copilului, bună sau rea, după sursa de pregătire a educatorului* concret.

Ca om de ştiinţă, Maria Montessori era convinsă că adevărul *despre copil şi despre caracteristicile naturale ale vieţii lui nu poate fi cunoscut decât în condiţiile şi pe căile indicate de* ştiinţa vieţii, *de biologie, studiindu-i pe copii aşa cum a studiat Fabre, spre pildă, viaţa insectelor, adică observând modul de a fi natural, spontan, în condiţiile de viaţă ale speciei respective, în cazul nostru, în condiţiile de viaţă ale speciei omeneşti, dintr-un anumit stadiu al dezvoltării sale.*

Spre a respecta condiţia fundamentală în cercetarea ştiinţifică, aceea de a face observaţii şi experimente spre a cunoaşte viaţa aşa cum este ea, obiectiv, *în realitatea ei* nealterată *de prezenţa şi intervenţia* subiectivă *a cercetătorului, pentru a-i descoperi legile obiective care o determină să fie şi să se desfăşoare în felul caracteristic speciei respective, Maria Montessori avea de multă vreme intenţia de a*

experimenta, respectând condiţia de mai sus, *felul în care utilizează copiii normali materialul care - favorizase dezvoltarea capacităţilor native deficitare ale unor anormali până la nivelul celor normali, spre a vedea rezultatele pe care le vor da aceştia din urmă*.

Prilejul de a pune în practică proiectul ei i s-a oferit din „întâmplare”, în 1906, de către Institutul de bunuri imobiliare din Roma.

Era vorba de o operă „socială”, „democratică de filantropism burghez, întreprinsă de acest Institut, care oferea, într-un cartier sărac din Roma (San Lorenzo), locuinţe ieftine, în blocuri mari cu multe aparta*mente, unor familii de oameni săraci.*

Aceştia, fiind plecaţi toată ziua de acasă, şi tata, şi mama, Za *lucru, copiii lor care nu mergeau la şcoală constituiau o problemă urgentă*. *Nu se găseau în cartier clădiri şcolare. De aceea,* s-a luat *iniţiativa de a stringe într-unul din apartamentele blocului toţi copiii familiilor respective,* 5pre a fi *supravegheaţi şi, desigur, educaţi de cineva*. 7 s-a *oferit Măriei Montessori misiunea de a organiza şi conduce această experienţă de esenţă pronunţat socială. Învăţătoarea Olga Lodi a dat acestei „şcoli” originale şi fără precedent numele de „Casă a copiilor”, pentru faptul că acei copii* „nu *mergeau la şcoală”, ci rămâneau* acasă *la ei, în apartamentul destinat anume* lor, *în chiar blocul în care se aflau „casele”* părinţilor. *Împrejurarea aceasta a făcut ca întreg blocul, părinţi, copii şi educatoare, să formeze o comunitate educativă unică în felul ei.*

Neexistând mijloace financiare suficiente, a fost cu neputinţă să se mobileze „Casa copiilor” cu bănci, catedră etc. convenabile, pentru realizarea unui experiment pedagogic în spirit ştiinţific, şi nici cu alte

„materiale didactice”, decât acelea ale lui Froebel pentru grădiniţele de copii, jucăriile obişnuite şi materialele utilizate de Itard şi Séguin, perfecţionate şi folosite de Maria Montessori în şcolile de anormali pe care le-a condus. În aceste condiţii, ea a rezolvat problema pe calea cea mai simplă: a comandat scaune şi mese obişnuite şi alte mobile obişnuite necesare copiilor, pe măsura lor. *Ceea ce este foarte important, în timp ce toţi pedagogii* vorbeau *„despre”* libertate *în educaţie, Montessori, aşa cum spunea de multe ori, pur şi simplu,* le-a dat-o: *copiii au fost lăsaţi să se „ocupe” liber cu jucăriile şi materialele respective,* sub supravegherea unui adult *şi* cu ajutorul unui adult. *Rolul acestuia era foarte simplu: de* a le arăta *copiilor cum să utilizeze materialele respective*. *Copiii au fost lăsaţi să le utilizeze când vor şi cit vor, în deplină libertate, cu singura condiţie de a* respecta necondiţionat *următoarele obligaţii:* a) *să nu dea* altă destinaţie obiectelor *respective (spre exemplu, să joace fotbal cu păpuşile sau cu piesele din materialul „didactic”, să facă trenuri din mese, scaune şi alte mobile etc.);* b) *să ia obiectul respectiv din locul care i s-a destinai şi să-l aducă la loc după ce l-a utilizat (deci a nu-l* lua *de la alt copil sau a-l da direct altuia);* c) *să nu-şi facă rău* lui *sau unui coleg sau să tulbure liniştita activitate a altora. Respectarea* strictă *a acestor obligaţii trebuia asigurată de supravegherea „educatoarei”. Educatoarea nu avea voie* să oprească *vreo iniţiativă a vreunui copil, dacă iniţiativa respectivă nu încălca condiţiile absolut necesare ale unei* convieţuiri sociale, *cum sunt cele precizate mai sus. Educatoarea nu avea voie să intervină, să întrerupă sau să dirijeze activitatea spontană a copiilor (în condiţiile de mai sus), nici în ceea ce priveşte alegerea,*

nici în ceea ce priveşte timpul de lucru sau pauzele, activitatea sau neactivitatea. Ea trebuia să respecte cu stricteţe principiul: „a stimula viaţa, dar a o lăsa să se desfăşoare liber”, a ajuta viaţa, a nu o oprima şi a nu o devia după idei preconcepute de nici un fel, a o lăsa să se desfăşoare spontan, dar a nu o abandona, ci a o ajuta, *oferind mijloacele necesare vieţii şi desfăşurării ei, în special alimentele spirituale de care are nevoie spre a exista şi a se dezvolta, a creşte ca fiinţă omenească, la nivelul culturii şi civilizaţiei timpului.*

O astfel de „educatoare”, care să respecte aceste reguli de conduită educaţională, care să renunţe la orgoliul educatorului care „creează” el, *„modelează” el omul din „ceara moale” a copilului, care intervine* instinctiv *sau din obligaţie* morală *în dirijarea activităţii lui, era greu de găsit printre educatorii cu o pregătire pedagogică în spirit tradiţional. Nimeni nu era dispus să accepte aceste condiţii. Ele presupuneau o auto-educaţie greu de realizat, şi anume de a stăpâni porniri instinctive de dominare, de autoafirmare, de a nu considera şcoala şi catedra ca* scenă *de pe care profesorul îşi etalează în faţa elevilor, neştiutori şi uimiţi, înţelepciunea, inteligenţa şi erudiţia sa, care* toarnă *şi transvazează în conştiinţa şi mintea goală a copiilor cultura sa, în timp ce copiii sunt ţinuţi imobili, ţintuiţi în bănci, să asculte, să nu vorbească, să repete ce li se spune şi să facă ce li se spune. Nimeni nu era dispus la o astfel de „slujbă”, pe care, în critica sa, Roger Cousinet o numea slujba de „salahor intelectual”, nu de educator.*

În aceste condiţii, Maria Montessori a trebuit să se mulţumească cu o *simplă muncitoare, care nu era educatoare de profesie, ci „făcea pe educatoarea”, neavând o pregătire serioasă pedagogică, nici o*

cultură ştiinţifică şi, implicit, nici o responsabilitate faţă de eventuali „inspectori” şcolari.

O întâmplare pe care Maria Montessori o socotea decisivă pentru soarta viitoare a experimentului său şi pentru evoluţia ulterioară a metodei „Montessori” a fost aceea că materialul viu cu *care a lucrat în prima ei încercare din „şcoala”-casă a copiilor din Strada dei Marsi din Roma îl constituiau nişte copii mici din păturile sociale cele mai* sărace *şi obidite*, *copii de muncitori - în majoritate ocazionali, „cu ziua” -, copii lipsiţi aproape complet de influenţa educativă a părinţilor, ambii* - aşa cum *s-a mai spus - lipsind toată ziua de acasă*, *fiind plecaţi după lucru.*

Aceste condiţii concrete (şi altele, în a căror analiză exhaustivă nu putem intra), în aparenţă contrarii unei educaţii şi unui experiment ştiinţific, tocmai ele s-au dovedit, în mod paradoxal, a fi fost favorabile unei dezvoltări necunoscute până aci a personalităţii copiilor, ducând la rezultate superioare faţă de cele din şcolile obişnuite, rezultate de-a dreptul „spectaculoase” şi care se puteau verifica practic de către oricine, de către orice „vizitator” care venea la Roma, din toate colţurile pământului, să „vadă” aceşti copii din cartierul sărac al Romei, *copii despre care se povesteau „minuni”.*

Astfel, „metoda Montessori”, în ceea ce are ea esenţial şi viabil, se datoreşte acestor primi copii săraci, dar cărora ea a ştiut şi a putut să le ofere condiţii materiale *care să le hrănească şi să le întărească zestrea umană cu care s-au născut.*

În felul acesta, Maria Montessori a transformat şcoala tradiţională, înlocuind şcoala imobilităţii, a tăcerii şi ascultării, într-o scoală a mişcării, a vorbirii, a activităţii şi a muncii efective.

În istoria pedagogiei contemporane, „metoda Montessori” figurează printre alte metode noi care poartă numele unei persoane sau care se leagă de un nume, ca de exemplu „şcoala activă” legată de numele lui Ferriere, „şcoala muncii” promovată de Georg Kerschensteiner, şcoala nouă americană promovată de John Dewey şi urmaşul acestuia Kilpatrick (metoda proiectelor), şcoala „expresiei libere” a lui Freinet, metoda Decroly („metoda centrelor de interes”), metoda „educaţiei în grup” a lui R. Cousinet, Jena Plan al lui Peter Petersen, Dalton-Plan al Helenei Parkhurst, *Planul Winnetka etc*. *etc.*

Principiul „activităţii proprii” caracterizează şi pedagogia preşcolară a premergătorului său, Froebel. Dar Maria Montessori respinge apropierea ce se face între metoda ei şi aceea a lui Froebel. Între metoda froebeliană şi cea montessoriană nu există nici o legătură, afară de aceea că şi Maria Montessori s-a ocupat, la începutul activităţii sale experimentale cu copii normali, cu educaţia preşcolarilor, în rest, *pedagogia froebeliană este expresia secolului al XIX-lea, o pedagogie bazată pe construcţii filozofice apriorice, idealiste, simboliste şi filantropice, în mare parte fantastice, pe când metoda montessoriană este expresia secolului al XX-lea, a afirmării cercetării ştiinţifice în toate domeniile*. *Pe de altă parte, metoda Montessori, în elementele ei fundamentale, este o metodă aplicabilă în educaţia la orice vârstă, pe când metoda froebeliană are în vedere numai educaţia copiilor mici.*

După părerea noastră, cel care s-a apropiat cel mai mult de adevăr, făcând o apreciere justă a metodei Montessori, *printre metodele contemporane de educaţie, a fost* August Messer, *care a încadrat-o în*

„şcoala muncii”. Vorbind despre teoriile şi realizările în acest domeniu şi după ce aminteşte despre orientarea spre „ateliere şcolare” , de exemplu, „bucătării-şcolare” pentru fete, spune: „Despre ideea de şcoală a muncii a apărut o întreagă literatură. Că această idee se poate realiza încă din grădiniţa de copii *a arătat în practică (in der Praxis) educatoarea italiană Maria Montessori, care, şi la noi, se bucură pe drept de o înaltă preţuire şi a scris despre aceasta în mod extrem de clar şi de convingător în cartea sa* Autoeducaţia în prima copilărie, *(tradusă în limba germană în 1913, Verlag J. Hoffmann)” - şi încheie citind o lucrare cu un titlu semnificativ:* Sistemul Montessori şi educaţia proletară.

Conceptul de „muncă” la copii este un concept original la Maria Montessori. *Ea compară munca adultului, care constă dintr-un efort fizic conştient, pentru a produce bunuri externe, cu munca unui copil, care constă dintr-un efort fizic şi intelectual inconştient pentru a produce producătorul de bunuri externe, pe omul adult şi muncitorul de mâine. Munca are de fapt două aspecte esenţiale în dialectica unitară a vieţii omeneşti, unul intern şi altul extern.*

Maria Montessori are în vedere aspectul interior al muncii, ca efort omenesc, prin care copilul, în activitatea unitară a simţurilor sale, a mii- nii şi a inteligenţei sale în curs de formare, în contact cu mediul concret din jurul lui, realizează acea transformare ontogenetică *a fiinţei sale individuale, pe care specia sa omenească a realizat-o în cursul devenirii sale* filogenetice. Î*n munca adultului predomină aspectul exterior al muncii, ca producătoare de* obiecte, *care au valoare pentru viaţă, pe când la copil predomină cel interior, de autoformare prin*

activitate practică, *fără ca cele două aspecte să fie izolate unul de altul*. *Activitatea copilului este, după Montessori, o activitate cu un scop extern precis (a face* ceva), *dar nu realizarea externă (spre exemplu, îngrijirea plantelor, a animalelor, gătitul, curăţenia, exersarea simţurilor şi a inteligenţei cu materialul de dezvoltare, învăţarea scrisului, cititului etc.), ci transformările structurale interne ale personalităţii prin această muncă externă constituie lucrul cel mai important.*

Pentru Maria Montessori, munca nu înseamnă, ca pentru majoritatea pedagogilor burghezi, munca manuală, *în opoziţie cu activitatea intelectuală, ci munca sub aspectul ei de caracteristică esenţială a vieţii omeneşti normale. Copilul, după ea, nu se poate forma* ca om *decât cu condiţia de a trăi ca om, de la naşterea sa, şi fiind* respectat ca atare, *permiţându-i-se şi mai ales* ajutându-l efectiv, *prin educaţie, să trăiască şi să se manifeste ca atare, nu în* luptă, *ci în* colaborare *cu lumea adultă. Nu pe baza unor „principii" filozofice abstracte, ci pe baza experimentului concret şi repetat, Maria Montessori a ajuns la următoarea convingere:* „Copilul se poate dezvolta numai prin experienţa în mediul său. Noi numim aceasta experienţă muncă ". *„Personalitatea omenească se construieşte prin experienţe continue*".

Şcoala tradiţională desparte şi rupe munca manuală de munca intelectuală, ocupându-se aproape exclusiv de „intelect", de cultura intelectuală, redusă de obicei la memorizare. Aceasta înseamnă, după M. *Montessori, o denaturare, un dezechilibru al personalităţii, deoarece, afirmă ea: „Există o strânsă legătură între* munca *manuală care se desfăşoară în viaţa obişnuită şi concentrarea profundă a spiritului.*

Deşi se pare, la prima vedere, că aceste două lucruri sunt opuse, în realitate ele sunt profund unite, dat fiind că una este originea celeilalte". *Pentru M. Montessori, munca şi activitatea mâinii sunt izvorul formării esenţei umane şi în acelaşi timp al înstrăinării omului de această esenţă, după condiţiile sociale istorice în care se desfăşoară viaţa şi activitatea copilului*. M. *Montessori revine des asupra importanţei activităţii mâinii în educaţie: „Educaţia mâinii este deosebit de importantă, pentru că mâna este instrumentul expresiv al inteligenţei umane: ea este organul minţii. Citind interpretarea unui cercetător contemporan în domeniul psihologiei muncii, ea reproduce următorul pasaj: „Metoda Montessori, dedicată dezvoltării funcţiilor mâinii face să fie foarte clară surprinzătoarea versatilitate a acestui organ. Studiile mele extinse pe o perioadă de doisprezece ani, m-au făcut să mă gândesc ce instrument minunat este mina, dacă ne gândim la sensibilitatea ei tactilă şi la mişcarea ei. Mina este mijlocul care a făcut cu putinţă ca inteligenţa umană să se poată exprima şi ca civilizaţia să înainteze în opera sa. Fără mină, valoarea intrinsecă şi caracterul funcţiilor umanităţii inteligente ar fi fost anihilate. Mina este organul expresiei şi, virtualmente, ea a deţinut primul loc şi în imaginaţie. În prima copilărie, mina ajută dezvoltarea inteligenţei, iar la omul matur ea este instrumentul care controlează destinul lui pe pământ.*

Este interesant de remarcat că, printre caracteristicile „copilului nou", „descoperit" de Maria Montessori, cea mai importantă pare a fi „instinctul muncii", instinctul „de a şti", de a explora mediul, de a-l cunoaşte, şi tiu cel de posesiune. *Instinctul „proprietăţii" nu este un instinct înnăscut, ci o deviaţie*

de la normalitatea umană. Observând comportamentul spontan al copiilor, într-un mediu adecvat exprimării caracteristicilor lor naturale, neviciate încă de contactul cu defectele lumii adulte, ea a constatat existenţa „unui instinct fundamental, surprinzător: munca... „munca este instinctul fundamental al om ului".

„Munca", deci, pentru Maria Montessori, nu este un „principiu" *de la care* să fi plecat în construirea *metodei, ci un* efect *descoperit de ea al unor condiţii de viaţă reală, care relevă o notă esenţială a fiinţei omeneşti ca specie.*

Prin aceasta, sistemul montessorian se diferenţiază esenţial de toate sistemele pedagogice din trecut, care au plecat de la principii apriorice, ca şi de cele contemporane, care pleacă de la principii filozofice: naturalismul romantic al lui Rousseau, organicismul lui Spencer, spiritualismul neohegelian, voluntarismul lui Wundt, energetismul lui Oswald, „filozofia vieţii" a lui Dilthey, pragmatismul lui James, instrumentalismul lui Dewey etc.

Prin felul în care a pus şi a rezolvat practic problemele educaţiei şi instrucţiei, Maria Montessori aparţine marii mişcări contemporane care urmăreşte punerea ştiinţei şi a tehnicii în serviciul progresului uman, în toate domeniile. Ea a ales în mod mărturisit acest drum: „Imaginaţia omului modern se bazează pe cercetarea pozitivă, în timp ce omul din trecut şi-a lăsat mintea să cutreiere lumea irealului. Acest singur lucru a schimbat faţa lumii". *Vorbind despre căile prin care se poate aplica ştiinţa în problemele şcolii, ale educaţiei şi instrucţiei în general, ea afirmă că: „pedagogia nu trebuie să se conducă, aşa cum s-a*

procedat în trecut, după ideile *pe care şi le-au făcut despre ea unii filozofi şi filantropi*...

Pedagogia trebuie să se nască fiind călăuzită de psihologie, de acea psihologie care se aplică în educaţie şi care în mod adecvat trebuie să o numim cu un nume distinct: psihopedagogie”.

Asupra efectelor de „normalizare” a personalităţii infantile în mediul montessorian s-au scris lucrări recente edificatoare. *S-au citat mărturiile a numeroşi părinţi care au constatat aceste efecte asupra copiilor lor - copii care şi-au schimbat comportamentul şi acasă*. *Cităm, spre exemplu, mărturisirea lui Bertrand Russel (filozof şi scriitor englez contemporan):* „*Am auzit de mai multe ori spunîndu-se că doamna Montessori nu se preocupă de disciplină şi m-am mirat cum poate să lucreze într-o sală plină de copii*... *Trimiţând pe băieţelul meu care avea trei ani să-şi petreacă dimineţile într-o şcoală Montessori, am constatat că nu peste mult timp a devenit o fiinţă omenească mai disciplinată*. *Pentru descoperirile pedagogice se cere geniu, dar pentru educatorul care urmează să le aplice nu se cere geniu. Lui i se cere numai să procedeze corect când îi învaţă pe copii, precum şi o doză de simpatie* şi *de răbdare, lucruri care nu sunt nicidecum neobişnuite*. *Ideea fundamentală este simplă: disciplina adevărată nu constă în impunerea externă, ci în obişnuinţa minţii, care se îndreaptă în mod spontan mai degrabă spre activităţile de dorit, decât spre cele de nedorit*. *Lucrul cel mai uimitor este marele succes în găsirea unor metode tehnice prin care se materializează această idee în educaţie. În această privinţă, doamna Montessori şi-a câştigat cel mai înalt merit”.*

Faptul că în viaţa din şcolile obişnuite şi din familie nu numai că nu apar astfel de manifestări la copii, ci altele, adesea opuse, se datoreşte, după părerea verificată a Măriei Montessori, lipsei unei lumi a copiilor. *În civilizaţia de azi, afirmă ea, copiii sunt excluşi din viaţa socială reală, sunt siliţi să trăiască o viaţă imaginară, de poveşti şi joc.*

Spre a nu-l deranja pe adult, în viaţa şi munca lui, spune Maria Montessori, copiii sunt închişi în şcoli, trăind toată epoca lor de formare ca oameni ţintuiţi în bănci şi lucrând după dictatul adultului, după interesele lumii adulte, nu după necesităţile lui, care sunt de la natură omeneşti, *adică de muncă şi de creaţie. De aci caracteristicile de apărare ale copilului: plânsul, protestul, nesupunerea, revolta sunt pedepsite apoi de adult, mai mult sau mai puţin brutal.*

Copiii cărora li se dă posibilitatea de a face o muncă utilă - afirmă M. Montessori - părăsesc jocul şi jucăriile şi preferă ocupaţia serioasă, *normal omenească, a muncii: „Viaţa socială printre copii a dat naştere în ei la gusturi şi tendinţe care constituie o surpriză; ei înşişi preferă* colegii, *nu păpuşile; obiectele, nu jucăriile”*. *„Noi credem că un copil este fericit când se joacă; dimpotrivă, el este fericit când munceşte*. *Maria Montessori are o concepţie despre joc şi despre imaginaţie cu totul diferită faţă de concepţiile clasice despre aceste caracteristici ale copilăriei*. *Copilul „nou”, „normalizat” se dovedeşte un „muncitor vesel”, un „mare muncitor”.*

Maria Montessori, în general, *aşa cum s-a mai arătat, vorbeşte întotdeauna despre constatările sale experimentale şi nu despre principii de la care ar fi pornit şi pe care le-ar fi aplicat, cum se făcea de obicei în pedagogia tradiţională*. *Când este cazul să*

vorbească despre principii, acestea reprezintă, nu premise, ci concluzii ale cercetării experimentale, constatări de reguli sau legi obiective de a căror respectare întocmai depinde un rezultat: său altul al acţiunii practice. În legătură cu cele de mai sus, Maria Montessori spune, pe baza experienţei sale: „Dacă am vrea să stabilim un principiu, am spune: este necesar pentru copii ca ei să participe la viaţa noastră, *pentru că în epoca în care ei trebuie să înveţe a se mişca*, *nu pot învăţa bine dacă nu văd cum se face, după cum nu ar putea să înveţe să vorbească dacă ar fi surzi. A da copilului această* ospitalitate, *adică a-i îngădui să participe la viaţa noastră, este greu, dar nu costă nimic, depinde numai de pregătirea sufletului adultului*". *A participa la viaţa adultului înseamnă a oferi copilului posibilitatea materială de a participa spre a* experimenta *viaţa reală, concretă din jurul lui, prin cunoaşterea ei directă, prin contactul direct cu lucrurile, cu oamenii, cu cultura şi tehnica mediului şi timpului lor, spre a lua parte la viaţa reală*, *nu a asculta numai lecţii* despre *viaţă. „Personalitatea umană se construieşte prin experienţe continue*; *depinde de noi să pregătim pentru copii, pentru adolescenţi şi pentru tineret o ambianţă, o lume adaptată lor, în care să li se dea putinţa de a face experienţe formative. Este necesar ca personalitatea tânără să vină în contact cu lumea producţiei, după ce a făcut o ucenicie de experienţă. Înainte de toate, trebuie ca omul să fie condus să devină conştient de responsabilitatea faţă de organizaţia socială a oamenilor. De aceea, încă din copilărie, oamenii trebuie să experimenteze practic ce înseamnă asocierea, pentru ca apoi să pătrundă secretele evoluţiei tehnice a acestei vieţi... După 12 ani, copiii ar trebui să ia parte la viaţa socială, ar trebui*

să producă, să vândă, să muncească, nu pentru ca să înveţe o meserie, ci pentru că a munci înseamnă a se pune în contact cu viaţa, a *participa la construcţia supernaturii"*. „...*copiii ar trebui să lucreze cu maşini în mod obişnuit, ca parte integrantă a educaţiei lor"*.

Omul nu se poate construi numai ascultând lecţii şi sfaturi, spune Maria Montessori, au şi acestea importanţa lor. Dar numai participând activ la viaţa reală, *omul se poate forma ca personalitate socială liberă. Mediul vieţii reale este singurul mediu în care se poate forma cu adevărat omul „nou", membru activ şi creator din punct de vedere social, moral, cultural şi politic. El trebuie să* experimenteze *din fragedă copilărie - în relaţii sociale* reale, *participând la viaţa socială reală - ce înseamnă libertate în cadru social, ce înseamnă democraţie, omenie, pace; „... Încă de la naştere, din acea epocă a vieţii în care omul nu este încă nimic, din acel moment în care, din punct de vedere spiritual, este un zero*, când limbile deosebite şi ideile contrastante încă nu au prins consistenţă, când oamenii încă nu au pierdut capacitatea de a se înţelege, când încă nu sunt surzi unul faţă de altul. Î*n acel moment al existenţei umane, totul este comun. În acel moment, când nimic nu* este *încă, se găsesc infinite posibilităţi latente, atât pentru a despărţi, cât şi pentru a uni oamenii viitorului* ... *Dacă începem să educăm din acel punct în care totul este inform, va fi cu putinţă să găsim calea pentru a crea armonie între oameni*. *Aceasta este cea mai înaltă finalitate pe care şi-o poate propune un sistem de educaţie"*.

În acest scop se impune o radicală schimbare în raporturile dintre adulţi şi copii: „Cum putem noi să vorbim de democraţie şi de libertate, când de la primele începuturi ale vieţii îl formăm pe copil pentru a

suporta tirania, pentru a se supune unui dictator? Cum să ne aşteptăm la democraţie, când noi am crescut sclavi? Libertatea începe la începutul vieţii, nu în stadiul adult”.

Pretutindeni în lume se vorbeşte despre „omul nou”. Prin omul nou, Maria Montessori înţelege „omul fără defectele noastre, omul muncitor, omul vindecat”, *deci omul care va construi nu o cultură şi o civilizaţie de felul culturii şi civilizaţiei de până aici, ci o cultură şi o civilizaţie* nouă, *calitativ alta, superioară, a omului păcii, nu al războaielor ca până aci, omul înfrăţit, al întrajutorării, nu al rivalităţii şi al goanei după supremaţie. Omul acestei lumi noi, spune Maria Montessori, nu va fi un om „ideal”, plăsmuit după un „model”, după o „idee”, ci omul real, istoric, viu în fiecare copil, care trăieşte potenţial în fiecare din ei, se zbate şi cere ajutorul nostru extern spre a se actualiza, a creşte*. *Până acum, spune ea, s-a cunoscut numai omul înstrăinat de el însuşi, produs al unor relaţii de oprimare, în copilărie de lumea adultă şi puternică, iar la vârsta adultă oprimat de clasele stăpânilor*. *Omul normal, acela care trăieşte încă „aţipit” în copil, a rămas necunoscut, de secole. De aceea, mintea filozofilor, a moraliştilor şi a politicienilor a construit un model artificial de om care ar trebui să fie modelat din copil.*

După Maria Montessori, problema cea mai importantă a omenirii adulte este nu aceea de a „făuri” oameni noi, *ci de* a elibera oamenii vechi, *care de veacuri au fost mutilaţi în copilăria lor*. *Datoria şi misiunea educatorilor şi a oamenilor politici este, după ea, de a crea în jurul copiilor acel mediu şi a inaugura acele relaţii sociale care să poată hrăni omul* din copil *(il peuro-homo!), ca el să poată creşte sănătos, normal*

şi deplin, ca om al timpului său. Oferind copiilor un astfel de mediu şi tratându-i în cadrul unor astfel de relaţii, copiii vor dezvălui capacităţi umane nebănuite, care nu se pot sădi *în ei din afară, pentru că ele* există *deja în ei, aşa cum există lanul de grâu în seminţele unui spic. Spre a creşte şi spre a se dezvolta, ele au nevoie de ajutorul lumii adulte, de ştiinţa şi tehnica vremii*.

Maria Montessori este primul „pedagog" care nu *a mers, ca în trecut, pe drumul care pleacă de la omul „ideal" - la omul real, ci de la omul real, istoric, pe care societatea are datoria, mai presus de orice altă datorie, de a-l ajuta să crească normal în copilul real. Iată de ce, departe de a fi un lucru surprinzător, este un lucru cât se poate de logic faptul că ea, care a susţinut întotdeauna principiul că nu trebuie plecat de la principii apriorice şi de la idei, afirmă, puţin înainte de a se sfârşi din viaţă, că sistemul ei de educaţie poate fi considerat, în fond,* o aplicare a ideii marxiste *în pedagogie:*

„Ideea marxistă *(spune ea într-o lucrare apărută cu trei ani înainte de a se sfârşi din viaţă)* a zugrăvit figura muncitorului aşa cum şi-a însuşit-o conştiinţa noastră astăzi: muncitorul producător al bunăstării şi al belşugului, cel care a adus contribuţia esenţială în marea operă a vieţii civilizate, recunoscut ca atare de societate, ca urmare a valorilor lui morale şi economice, având dreptul din punct de vedere moral şi economic la mijloacele materiale necesare muncii lui. Să aplicăm această idee în domeniul nostru: să ne dăm seama că un copil este un muncitor şi că scopul muncii lui este să producă omul...; munca pe care o fac copiii nu produce un obiect material, ci creează însăşi umanitatea; nu o rasă, o castă, un grup social, ci

întreaga umanitate...; noi propovăduim o revoluţie, ...construcţia normalităţii umane trebuie apărată”.

În sensul ideilor de mai sus şi-a redactat Maria Montessori şi apelul pe care l-a adresat tuturor guvernelor înmii în 1947 şi din care cităm următoarele pasaje:

„Mi-am petrecut viaţa în căutarea adevărului. *Prin studiile mele asupra copiilor, am scrutat natura umană la originea ei, atât în Est, cât şi în Vest*. *Deşi au trecut patruzeci de ani de când mi-am început munca, copilăria încă mi se pare o sursă inepuizabilă de revelaţii şi, daţi-mi voie să spun, de speranţă*.

Copilăria mi-a arătat că întreaga umanitate este una. *Toţi copiii, indiferent de rasă, de situaţia familiei, vorbesc mai mult sau mai puţin la aceeaşi vârstă; umblă în picioare, îşi schimbă dinţii etc. În anumite perioade ale vieţii lor*. *Sub alte aspecte, de asemenea, mai ales în domeniul psihic, ei sunt, pe cât de asemănători, pe atât de simţitori*.

Copiii sunt constructorii omului, pe care ei îl zidesc fiind din mediul lor înconjurător limba, obiceiurile şi particularităţile, nu numai ale rasei, *nu numai ale naţiunii, ci şi ale cartierului în care se dezvoltă*. *Copilăria construieşte cu ce găseşte. Dacă materialul de construcţie este slab, şi construcţia va fi slabă. În ceea ce priveşte copilul, civilizaţia se află la nivelul culegătorilor. Pentru a se construi pe sine, copilul este nevoit să ia, la întâmplare, ce găseşte în jurul lui.*

Copilul este cetăţeanul uitat şi, dacă oamenii de stat şi educatorii şi-ar da seama ce forţe teribile zac în copil, şi în bine, şi în rău, i-ar da prioritate în faţa tuturor celorlalte probleme. *Toate problemele omului depind de omul însuşi. Dacă este neglijat omul în*

*această construcţie, problemele nu se vor rezolva niciodată... În zilele noastre, în ciuda lecţiilor îngrozitoare ale celor două războaie mondiale, vremurile se arată mai tulburi ca niciodată. Eu cred cu tărie că trebuie să se exploreze un alt domeniu, pe lingă cel economic şi ideologic: este problema OMULUI. Dar nu a omului adult, la care orice apel este de prisos. Lipsit cum este de siguranţă din punct de vedere economic, el e dus de valurile ideilor contradictorii, când într-o parte, când în alta. Omul trebuie cultivat de la începutul vieţii lui, atunci când puterile uriaşe ale naturii sunt în lucru. Numai atunci putem să sperăm în perspectivele unei înţelegeri internaţionale". Lupta pentru pace, prin copii şi tineret, Maria Montessori o înţelege astfel: „*A *evita conflictele este opera politicii, a construi pacea este opera educaţiei"*

*

* *

Privită în esenţa sa, în conţinutul său ştiinţific, raţional, opera Măriei Montessori cuprinde contribuţii pozitive de o deosebită valoare ştiinţifică şi umană, care se pot dezvolta şi valorifica, fiind un sistem deschis, susceptibil de progres. Concepţia sa generală despre lume şi viaţă, degajată din opera sa, - care este predominant practică şi prea puţin sistematizată teoretic - rămâne totuşi contradictorie. Ca şi în cazul altor mari oameni de ştiinţă naturalişti care au mers pe linie ştiinţifică în cercetările lor pozitive, dar au fost influenţaţi de ideologia burgheză şi de filozofia idealistă, tot astfel şi Maria Montessori, cu toată baza ştiinţifică şi spiritul ştiinţific al cercetărilor sale, introduce în opera ei concepţii idealiste şi prejudecăţi religioase ale societăţii timpului şi mediului în care şi-a desfăşurat activitatea. Ca şi în alte cazuri, omul de

ştiinţă, oricât ar vrea să elimine subiectul *şi prejudecăţile lui, spre a descoperi* obiectul *aşa cum este el, „fără nici un amestec străin introduce, fără să vrea, în obiect, prejudecăţile lui, câtă vreme gândirea lui* filozofică *nu a păşit încă pe calea consecvenţei absolute în ştiinţă, pe care numai filozofia marxistă o poate deschide oricărui cercetător al adevărului pur, adică al adevărului adevărat, fără impurităţile subiectivităţii şi fără prejudecăţi, dintre care cea mai rezistentă, fiind înrădăcinată de secole, este prejudecata religioasă.*

În lucrările sale, Maria Montessori îşi exprimă deseori indignarea faţă de condiţiile de viaţă inumane ale oamenilor care populează cartierele mărginaşe - în marea majoritate muncitori -, dar, în dorinţa sa umanistă de a le uşura viaţa celor sărmani, are o viziune utopică, mizând prea mult pe rolul educaţiei şi instrucţiei în zămislirea unei societăţi mai drepte, mai umane.

4. Răspândirea operei Măriei Montessori în diferite ţări

Îndată după apariţia primei ediţii a operei fundamentale „Il metode della pedagogia scientifica applicato aireducazione infantile nelle Case dei Bambini” *(1909), această lucrare a fost tradusă în foarte multe limbi. Până la apariţia celei de-a doua lucrări fundamentale* „Lautoeducazione nelle scuole elementari”, *adică până în 1916, ea fusese tradusă şi publicată în limbile: engleză, franceză, germană, rusă, spaniolă, catalană, poloneză, română, olandeză, japoneză şi chineză. Au urmat apoi traduceri şi în alte limbi*. „Lautoeducazione nelle scuole elementari” *a fost*

şi ea tradusă în mai multe limbi, printre care şi în limba română. Tot astfel şi celelalte lucrări, pe măsură ce au apărut în limba italiană sau în alte limbi în ediţii prime (engleză, franceză, română etc.).

Şcolile montessoriene s-au înmulţit încă din 1907, mai întâi la Roma, apoi în restul Italiei şi peste hotare, până în cele mai îndepărtate ţări din Europa, America, Asia, Africa, Australia. În deceniul al patrulea, când mişcarea pedagogică montessoriană a ajuns la apogeul său, înainte de a regresa în timpul celui de-al doilea război mondial, cărţile ei au mai fost traduse şi în alte limbi în afară de cele amintite mai sus, ca de pildă, în limba portugheză, maghiară, cehă şi în unele dintre numeroasele (peste 60) de limbi din India, iar şcolile s-au extins până în Islanda, Tibet, Congo, Nigeria, Uganda şi Kenia.

Unele ţări, ca Italia, Olanda, Ungaria, Panama şi Australia, şi-au modificat legile şcolare, pentru a le adapta acestei metode.

Diferite ţări au înfiinţat şcoli guvernamentale şi municipale care au funcţionat după metoda Montessori.

În mai multe ţări s-au constituit asociaţii montessoriene. Una dintre primele a fost întemeiată în America (vezi tabelul cronologic). În deceniul al patrulea existau asociaţii Montessori naţionale în: Italia, Anglia, Austria, Germania, Ungaria, Cehoslovacia, Elveţia, Franţa, România, Bulgaria, Statele Unite ale Americii, India, Siam, Columbia, Java şi în Noua Zeelandă.

Numeroase reviste montessoriene au fost publicate în Italia (Revista „Montessori” ş.a.), în Germania („Montessori-Blatter der A.M.I.”), în Spania

(*„Montessori*”), *în Franţa* (*„La nouvelle éducation”), în Elveţia École Nouvelle”) etc.*

Unele municipalităţi au clădit şcoli după planuri arhitecturale date de autoare, cum a fost „Şcoala municipală” din Amsterdam sau „Montessoriheim-Haus der Kinder” din Viena.

Marea majoritate a şcolilor montessoriene erau însă pentru preşcolari. *În unele ţări, ca Italia, Germania, Anglia, Olanda, Peru, Bolivia, Ecuador, Venezuela şi Chile, funcţionau şcoli după metoda Montessori şi în clasele elementare. În gimnazii şi licee, metoda s-a aplicat mai întâi în Olanda*.

Spre sfârşitul deceniului al cincilea şi în timpul războiului, mişcarea montessoriană s-a restrâns, în majoritatea ţărilor, în general, din cauza interzicerii activităţii montessoriene de către guvernele fasciste.

Din 1939 până în 1949, mişcarea *montessoriană s-a desfăşurat în toată amploarea ei numai în India, unde activa autoarea însăşi, ajutată de fiul ei, Mario* M. *Montessori, şi de elevul ei, A. M. Joosten, doi dintre cei mai apropiaţi şi permanenţi colaboratori ai săi.*

După eliberarea tuturor ţărilor de sub jugul armatelor hitleriste, mişcarea montessoriană a fost reluată în mai toate ţările. Vechile asociaţii montessoriene şi-au reluat activitatea, iar altele noi s-au înfiinţat în diferite ţări. În Germania, spre exemplu, după 1945 s-au înfiinţat trei, la Frankfurt, Köln şi Berlin. *În Statele Unite ale Americii, de asemenea, există mai multe asociaţii, cercuri etc*. *montessoriene, unele afiliate la „Asociaţia Internaţională Montessori” (A.M.I*.), *cu sediul la Amsterdam (Olanda), iar altele independente, ca „American Montessori Society” (A.M.S.), cu sediul la New York, care reeditează lucrările Măriei Montessori şi publică un periodic anual*

cu mai multe numere. În 1970, cu prilejul centenarului naşterii Măriei Montessori, la Congresul Internaţional Montessori de la Roma şi Perugia, au fost reprezentate asociaţii montessoriene din următoarele ţări: Austria, Canada, Danemarca, Franţa, Filipine, Germania, India, Irlanda, Italia, Japonia, Olanda, Pakistan, Suedia. În India există „asociaţii ale montessorienilor" (Associations of Montessorians) la Hyderabad, Calcutta, Delhi şi Poona. Centre de studii montessoriene naţionale şi internaţionale şi de pregătire a corpului didactic special pentru toate gradele de învăţământ există în America (S.U.A., Canada şi Mexic); în Europa (Franţa, Germania, Irlanda, Italia - Centrele internaţionale Montessori de la Perugia şi Bergamo), Danemarca şi Marea Britanie; în Africa (în Tanzania); în Asia (India, Pakistan, Sri Lanka, Japonia şi Filipine).

Dintre revistele montessoriene mai importante care apar astăzi, menţionăm „A.M.I. - Communications" - Amsterdam, „Vita delinfanzia" - Roma, „Around the Child" - Calcutta (India).

Şcoli montessoriene pentru preşcolari funcţionează în toate ţările amintite; în unele, mai ales în Italia, Olanda şi America, funcţionează şi şcoli elementare. Licee montessoriene există în Franţa, în Germania şi în Olanda (cinci, dintre care mai importante la Amsterdam, Rotterdam şi Utrecht). Liceul montessorian de la Rotterdam îşi desfăşoară activitatea într-o clădire construită după arhitectura montessoriană.

Congrese, seminarii, simpozioane Montessori, naţionale şi internaţionale, se ţin aproape în fiecare an, în diferite ţări, fiind organizate fie de asociaţiile naţionale respective, fie de către „Asociaţia

Internaţională Montessori", începând cu cel de-al optulea Congres Internaţional (primul după eliberarea Italiei), de la San Remo, în 1939 (vezi tabelul cronologic). Ultimul Simpozion Internaţional Montessori s-a ţinut în 1972 (25-29 martie), la Palo Alto, în California, cu tema: „Cosmic Education - The Montessori approach to the development of the child from 7 to 12" („Educaţia cosmică - concepţia montessoriană cu privire la dezvoltarea copilului de la 7 la 12 ani").

5. Opera Măriei Montessori şi mişcarea montessoriană în România

Intenţia Măriei Montessori, manifestată în mai multe rânduri, cum reiese din corespondenţa sa, de a organiza în deceniul al patrulea un curs despre metoda Montessori în România nu a putut să fie îndeplinită din mai multe motive, dar mai ales din cauza vremurilor tulburi care au dus la agresiunea imperialismului german. Nici „cursuri paralele" cu cele ţinute de ea anual în diferite ţări nu au putut fi organizate în ţara noastră, aşa cum dorea şi cum reiese din aceeaşi corespondenţă. În schimb, principalele sale lucrări, apărute până în preajma celui de-al doilea război mondial, au fost traduse în limba română; au apărut diferite scrieri despre opera ei, au fost întemeiate şcoli montessoriene în diferite oraşe ale ţării noastre; cadre didactice - educatoare, învăţători, profesori secundari şi universitari - au luat parte la congresele internaţionale Montessori; a existat şi o „Asociaţie Montessori" în România, sub preşedinţia profesorului, filozofului şi psihologului român Constantin Rădulescu-Motru, precum şi sub preşedinţia de onoare a

diplomatului român de renume mondial Nicolae Titulescu.

Primele traduceri ale lucrărilor sale au fost făcute de institutorul Constantin V. Buţureanu. *Mai întâi* Metoda pedagogiei ştiinţifice aplicată la educaţia copiilor mici - *tradusă de el la numai câţiva ani de la apariţia acestei cărţi în italieneşte - a fost publicată în 1914, iar apoi o altă carte fundamentală a Măriei Montessori,* Autoeducaţiunea în şcoalele elementare, continuarea volumului Metoda pedagogiei ştiinţifice aplicată în educaţia copiilor în Casele dei Bambini, *a apărut în 1922*. *În acelaşi an, a publicat lucrarea* Pedagogia medicală. Rezumatul lecţiilor predate la Roma, la Şcoala normală ortofrenică, în 1900, urmat de un carnet pentru studiul individual al copilului.

Un alt propagandist zelos al operei Măriei Montessori a fost Izabela Sadoveanu, profesoară de pedagogie, directoare de şcoală normală şi inspectoare şcolară, luptătoare pentru drepturile femeii, pentru modernizarea şcolii. Aceasta a publicat studiile Metoda Montessori *şi* Materialul didactic Montessori, *în 1915, în vol. III al „Buletinului muzeului pedagogic” şi separat, cu 14 ilustraţii, în 1916, cu aceleaşi titluri, la „Atelierul de arte grafice*” *C. Sfetea, Bucureşti. Ea a aplicat metoda Montessori în grădiniţe de copii, în clasele elementare, în „Şcoala adăpost*” *pentru copiii de ceferişti din cartierul „Steaua*”, *în „Casa copilului” din cartierul Grand din Bucureşti; a înfiinţat o „şcoală Montessori” pentru puericultura (Bucureşti, 1925), a experimentat metoda în grădiniţa de copii de pe lângă „Oficiul Naţional de Educaţie Fizică” etc.; a ţinut cursuri de specializare pentru educatoare etc*. *şi a contribuit mult la difuzarea ideilor şi a metodei Montessori la noi.*

În 1930, a publicat volumul Educaţia nouă, *care cuprinde expunerea amănunţită a metodei Montessori*.

Un adept entuziast al acestei metode a fost şi Apostol Cui ea, pedagog, învăţător şi activist fecund în domeniul răspândirii culturii în mase. *El a descris metoda Montessori în lucrarea sa* Note din cultura Italiei *(1914) precum şi în articole publicate în diferite reviste şi ziare.*

În 1919 a apărut un studiu al educatoarei Julia C. Lascaraki, în care este prezentată metoda Montessori în comparaţie ca metoda Froebel.

Cu privire la aplicarea metodei Montessori, au mai scris Gh. Hopu, Ion Blăgăilă şi Daniil Popescu ş.a.m.d.

Între 1930 şi 1940, în ţara noastră, ca şi în alte ţări, a existat o adevărată „mişcare montessoriană”. *Mulţi reprezentanţi ai învăţământului preşcolar, elementar, liceal şi universitar au luat parte, aşa cum s-a mai arătat, la cursurile internaţionale ale Măriei Montessori*, *la congresele internaţionale organizate de* Asociaţia *Internaţională Montessori, la diferitele iniţiative montessoriene pe plan internaţional în favoarea copilului, a apărării drepturilor lui şi la campania montessoriană pentru pace*. *Elevii direcţi ai Măriei Montessori*, *unii absolvenţi ai unor şcoli normale Montessori din Italia, Elveţia, Germania, Austria, Anglia etc*. *precum şi adepţi ai săi sau membri ai corpului didactic din învăţământul preşcolar şi elementar, profesori de filozofie şi pedagogie din învăţământul mediu sau universitar*, *care au aderat la curentele noi în pedagogia* contemporana, *au scris studii şi articole,* au *ţinut conferinţe şi cursuri despre metoda Montessori, iar unii chiar au aplicat metoda sa, înfiinţând şcoli Montessori în diferite oraşe ale ţării*.

În 1931, Maria Montessori a numit un delegat al său personal, spre a coordona activitatea montessoriană în ţara noastră. *Cu prilejul primului Congres al educatoarelor din România (Bucureşti, 1933) şi după acest congres s-au publicat diferite lucrări în care se prezenta metoda Montessori în comparaţie cu metodele mai vechi sau mai noi, studii şi articole, mai ales în revista „Copilul” a Asociaţiei educatoarelor din România (apărută între 1933-1944), în „Şcoala şi familia de mâine” (apărută între 1928-1939), a lui Marin Biciulescu, unul dintre promotorii pasionaţi ai curentelor noi în pedagogie, în „Revista de filozofie”, în „Revista generală a învăţământului” etc*.

Nicolae Titulescu, care era membru în Comitetul de onoare al Asociaţiei Internaţionale Montessori (A.M.L) şi în Comitetul de onoare al asociaţiei montessorienilor din Anglia, a devenit în 1933 preşedintele de onoare al „Asociaţiei Montessori” din România, *întemeiată la 1 decembrie 1933, având ca preşedinte activ pe Constantin Rădulescu-Motru, ca vicepreşedinte pe L. R. Pogoneanu - profesori la Facultatea de filozofie şi litere din Bucureşti - şi ca secretar pe I. S*. *Firu, asistent la aceeaşi facultate*.

Prima şcoală „Montessori” cu titlu experimental, sub îndrumarea Măriei Montessori şi sub conducerea lui L R. *Pogoneanu şi L S*. *Firu, a luat fiinţă pe lingă Seminarul pedagogic universitar „Titu Maiorescu” din Bucureşti, având ca educatoare pe Elena Rusceac, absolventă a cursurilor Măriei Montessori de la Roma în 1931 şi cu o îndelungată practică în şcolile montessoriene din Roma (1931-1934). Metoda a fost experimentată cu copii între doi ani şi jumătate şi şase ani. Şcoala a funcţionat un singur an şcolar (1934-1935), având mobilier şi material didactic complet,*

după normele metodei Montessori. Unele greutăţi financiare au împiedicat experimentarea şi cu copii de vârstă şcolară.

Odată cu persecuţiile exercitate de regimul fascist împotriva Măriei Montessori, activitatea montessoriană a fost interzisă în Italia, Germania şi în alte ţări fasciste. În România, mişcarea montessoriană a slăbit îndeosebi în timpul celui de-al doilea război mondial. *După eliberare*, *unele şcoli montessoriene de la noi şi-au reluat activitatea*. *Remarcăm activitatea deosebită a Şcolii Montessori a „Apărării patriotice*”, *care pregătea educatoare şi activiste în domeniul asistenţei sociale*.

Din iniţiativa UNESCO, în 1970, *centenarul naşterii Măriei Montessori s-a sărbătorit în toate ţările. În ţara noastră s-a organizat un „simpozion Montessori” la Bucureşti (3 decembrie 1970), la care au ţinut cuvintari şi au făcut comunicări* pro/. *George Văideanu, prof*. *Al. Fara*, *Bruno Atturia, prof*. *N. Dima, prof. Stanciu Stoian, prof. Ştefan Bârsănescu*, *prof. Ion Vlad, prof. Maria Taiban, prof. Florica Niculescu*, prof. *Elena Moldovan*, prof. Victoria *Petrescu, prof. Lenormanda Benari. Cu acest prilej, au apărut diferite articole despre Maria Montessori şi despre opera sa, în diferite reviste, dintre care le remarcăm pe cele din revista „Colocvii despre şcoală şi familie”*, *din „Revista de pedagogie”* şi *din revistele Centrului de informare şi documentare în ştiinţele sociale şi politice*.

Toate cele de mai sus şi-au adus o contribuţie la cunoaşterea în ţara noastră a operei teoretice şi practice a Măriei Montessori, care şi-a dedicat întreaga viaţă problemelor legate de o cât mai corespunzătoare educare a copiilor şi tineretului, în vederea formării lor ca personalităţi depline, active şi creatoare.

Cit priveşte actualitatea operei ei ştiinţifice, dacă multe idei cu valoare principială, prezentate în primele părţi ale studiului nostru, surprind şi azi prin umanismul, generozitatea şi valoarea lor practică, metoda în sine, cu toate detaliile ei didactice, ca şi materialul de dezvoltare şi cel didactic - cel puţin faţă de nivelul la care au ajuns acestea în învăţământul nostim preşcolar - sunt astăzi, *în multe privinţe, de domeniul marilor încercări creatoare intrate în istoria pedagogiei universale. Acesta este şi motivul pentru care lucrarea de faţă apare în colecţia de „Lucrări fundamentale de pedagogie şi nu ca un îndreptar cu valoare practică imediată pentru educatoare*.

Introducere

Dacă la publicarea celei de-a treia ediţii în limba italiană m-am simţit obligată să justific retipărirea unei cărţi pe care am scris-o la începutul activităţii mele, cu atât mai mult socotesc că sunt datoare să o fac la publicarea ediţiei de faţă, după patruzeci şi doi de ani. Motivele sunt aceleaşi şi acum, însă dezvoltarea pe care a luat-o munca mea şi concluziile la care am ajuns în urma revelaţiilor pe care le-am avut de la copiii din şcolile noastre întrec cu mult cele mai legitime aşteptări. Ar fi fost cu neputinţă să aduc la zi această carte, fără să o refac în întregime, nu numai în ceea ce priveşte conţinutul, dar şi în ceea ce priveşte forma, împrejurările nu mi-au îngăduit şi ar trebui să pot dispune de o serie întreagă de lucrări specializate care se referă la diferite aspecte psihologice şi pedagogice ale experienţei noastre, care s-a extins în lumea întreagă. Unele dintre ele au şi fost publicate *(Taina copilăriei*, *Mintea absorbantă*, *Educaţia pentru o lume nouă*, *Cum să educăm potenţialul uman*, *Psihoaritmetica, Psihogeometria* etc.), iar altele sunt în pregătire.

În prezenta ediţie am încercat numai să lămuresc unele probleme şi, mai ales, să scot în evidenţă faptul că opera noastră reprezintă mai mult un rezultat decât o creaţie a unei metode noi de educaţie. Concluziile la care am ajuns sunt exprimate sub noul titlu al cărţii: *Descoperirea copilului*. După câteva capitole am adăugat o scurtă privire de ansamblu asupra celor mai recente rezultate. Cititorul este deci rugat să ţină seama de faptul că cea mai mare parte a acestei cărţi a fost scrisă la începutul experienţelor noastre şi că ea se referă de multe ori la teorii ştiinţifice şi la

experimente care pe atunci se bucurau de mare trecere sau la situaţii particulare de pe vremea aceea. De atunci, lucrurile s-au schimbat, ştiinţa a făcut paşi mari înainte şi munca noastră de asemenea. Cu toate acestea, principiile noastre au fost mereu confirmate, ca şi convingerea pe care o avem că omenirea poate spera că va găsi o soluţionare a problemelor sale - dintre care cele mai urgente sunt problemele păcii şi ale solidarităţii - numai dacă îşi va îndrepta atenţia şi energia spre descoperirea copilului şi spre dezvoltarea marelui potenţial al personalităţii umane în curs de formare.

MARIA MONTESSORI
Poona, noiembrie 1948

Cap. 1 - Consideraţii critice privind ştiinţa aplicată la şcoală

Nu am intenţia de a expune un tratat de pedagogie ştiinţifică; aceste note preliminare au scopul modest de a înfăţişa rezultatele destul de interesante ale unei experienţe pedagogice, care pare a deschide o cale pentru aplicarea practică a unor metode noi, ce năzuiesc să dea pedagogiei posibilitatea de a utiliza pe o scară mai largă experienţele ştiinţifice, fără să o abată de la bazele sale naturale, la principii speculative. Se afirmă cu exagerare şi se vorbeşte de mulţi ani că, aşa cum făcuse în trecut medicina, şi pedagogia ar tinde să depăşească domeniile pur speculative, pentru a-şi aşeza temeliile pe cercetări pozitive experimentale. Psihologia fiziologică sau experimentală, care, de la Weber şi Fechner la Wundt şi Binet, s-a organizat treptat într-o ştiinţă nouă, pare destinată a-i oferi acel fond de pregătire pe care vechea psihologie îl oferea pedagogiei filozofice. La rândul ei, antropologia morfologică aplicată la studiul fizic al şcolarilor apare ca un al doilea punct principal de sprijin al noii pedagogii.

În realitate însă, aşa-zisa pedagogie ştiinţifică n-a fost construită până acum şi nici definită. Ea este ceva vag, despre care se vorbeşte, dar care în realitate nu există.

Acum câţiva ani, în Italia, au apărut aşa-zisele *şcoli de pedagogie ştiinţifică* prin străduinţa unor medici experţi, cu scopul de a-i iniţia pe învăţători în noua orientare a pedagogiei. Aceste şcoli au avut mult succes şi s-ar putea spune că ele au fost frecventate de toţi învăţătorii din Italia, înainte ca noile studii să fi ajuns la noi din Germania şi din Franţa, educatorii

noştri au fost antrenaţi de şcolile de antropologie italiene în observarea metodică a copiilor, în cursul diferitelor perioade ale creşterii, şi în efectuarea unor măsurători cu instrumente exacte. Sergi, spre exemplu, a propagat, printr-o muncă asiduă de cincizeci de ani, în rândul educatorilor italieni, ideea de a căuta, în observarea ştiinţific orientată, un izvor de reînnoire a educaţiei. „Astăzi, în viaţa socială - zicea Sergi - se impune o necesitate urgentă: reînnoirea metodelor de educaţie şi de instrucţie; cine luptă pentru aceasta, luptă pentru regenerarea omenirii”.

În scrierile sale pedagogice strânse într-un volum cu titlul *Educaţie şi instrucţie (Cugetări)*, în care rezumă conţinutul unor lecţii şi conferinţe de propagandă, el indică şi calea reînnoirii dorite: *studierea metodică a elevului*, *studiere călăuzită de antropologia pedagogică şi de psihologia experimentală*.

„De mai mulţi ani - zicea Sergi - eu lupt pentru o idee pe care cu cit o analizez mai mult, cu atât o găsesc mai justă şi mai utilă pentru instrucţia şi educaţia oamenilor, şi anume că, pentru a găsi metode naturale şi a ajunge la acest scop, este necesar să dispunem de numeroase observaţii exacte şi raţionale asupra oamenilor, în special asupra copilăriei, pe care trebuie puse bazele educaţiei şi ale culturii”.

„A măsura craniul, statura etc. nu înseamnă, de fapt, să faci pedagogie, dar înseamnă să mergi pe calea care duce la ea, pentru că nu poţi să educi pe cineva dacă nu-i cunoşti nemijlocit”.

Autoritatea lui Sergi a făcut să se ajungă la convingerea că, de îndată ce am cunoscut individul numai din experienţe care ţin de natura fenomenelor, arta de a-l educa ar rezulta din această cunoaştere în

mod aproape firesc. Acest fapt a produs (cum se întâmplă de multe ori) la adepţii săi o confuzie de idei, şi anume s-a confundat studiul experimental al şcolarului cu educaţia lui. Fiindcă studiul experimental al. şcolarului se înfăţişa drept o cale de a ajunge la educaţie, care ar izvorî de la sine din respectivul studiu, antropologia pedagogică a fost numită de-a dreptul pedagogie ştiinţifică. Adepţii noii doctrine activau sub steagul „fişei biografice”, cu convingerea că îndată ce acest steag va fi înălţat pentru totdeauna pe terenul şcolii, bătălia va fi ca şi câştigată.

De aceea, aşa-zisele şcoli de pedagogie ştiinţifică îi instruiau pe educatori cum să facă măsurători antropometrice, cum să mânuiască instrumente de esteziometrie, cum să strângă date anamnestice. În felul acesta, începea să se formeze un corp de educatori - oameni de ştiinţă.

De fapt, nici în străinătate nu se făcea mai mult şi mai bine.

În Franţa, în Anglia, dar mai ales în America s-au iniţiat studii de antropologie şi de psihologie pedagogică în şcolile elementare, cu iluzia de a ajunge prin antropometrie şi psihometrie la înnoirea şcolii. Progresul acestei orientări a fost urmat de dezvoltarea studiului individualităţii - mergând de la psihologia lui Wundt la testele lui Binet, dar fără a ieşi din acest echivoc. Mai mult, astfel de cercetări nu au fost întreprinse aproape niciodată de educatori, ci de medici, care păstrează interes mai mult faţă de ştiinţa lor specială, decât faţă de pedagogie şi care caută să ofere contribuţii experimentale mai curând psihologiei şi antropometriei, decât să-şi organizeze munca şi străduinţele în vederea constituirii mult aşteptatei pedagogii ştiinţifice. În sfârşit, antropologul şi

psihologul nu au încercat niciodată să educe copiii în şcoli; şi nici educatorii nu s-au ridicat la nivelul savanţilor şi cercetătorilor de laborator.

Progresul practic al şcolii necesită, dimpotrivă, o adevărată *coordonare* a direcţiilor de studiu şi de gândire, în aşa fel încât oamenii de ştiinţă să fie atraşi nemijlocit în domeniile atât de nobile ale şcolii, spre a ridica nivelul inferior de cultură la care sunt ţinuţi astăzi educatorii. În vederea realizării acestui scop eminamente practic, s-a întemeiat, la Roma, o *Şcoală pedagogică universitară* - cu preocuparea de a ajuta pedagogia să depăşească limitele unei simple materii secundare la Facultatea de filozofie, cum era până atunci în Italia, şi a face din ea o facultate independentă, care, ca şi Facultatea de medicină, să abordeze cele mai variate materii de învăţământ. Printre acestea au intrat şi igiena pedagogică, antropologia pedagogică şi psihologia experimentală.

Dar aceste ştiinţe au continuat să se dezvolte pe drumul lor, iar pedagogia în sine a rămas înlănţuită de vechea perspectivă filozofică în care s-a născut, fără să se lase clintită şi cu atât mai puţin transformată.

Astăzi însă, în educaţie ne preocupă nu atât ştiinţa, cât interesul umanităţii şi al civilizaţiei, în faţa căruia există o singură patrie: lumea. Şi pentru o cauză atât de importantă, toţi aceia care au dat o contribuţie, chiar dacă acea contribuţie nu a însemnat decât o tentativă neîncoronată de succes, sunt vrednici de a fi respectaţi de omenirea civilizată.

Şi în felul acesta, noi, care muncim pentru un singur scop, suntem ca nişte membre sau vârste ale aceleiaşi fiinţe; iar cei care vor veni după noi vor atinge acest scop pentru că au existat aceia care au crezut şi au muncit înaintea lor.

În mod analog, am crezut că, aducând pietrele greului şi aridului experiment din laboratoare în şcoala veche aproape prăbuşită, vom putea să o zidim din nou. Mulţi au privit contribuţiile ştiinţei materialist-mecaniciste fâcându-şi prea mari iluzii.

Tocmai din pricina aceasta am apucat pe o cale greşită şi înfundată, cale pe care a trebuit să o părăsim spre a găsi cu adevărat noua artă de a pregăti generaţiile umane.

Să-i formăm pe educatori orientându-ne după ştiinţele experimentale nu este un lucru uşor . Chiar dacă i-am învăţat în modul cel mai amănunţit antropometria şi psihometria, n-am făcut decât să-i iniţiem în *mecanismul* cercetării, a cărui utilitate ar rămâne foarte problematică. Prin iniţierea în experiment, noi nu am pregătit, de bună seamă, *educatori noi*. Şi mai ales i-am părăsit pe educatori pe pragul ştiinţelor experimentale, oprindu-i să intre în sfera mai nobilă şi mai adâncă în care se formează oamenii de ştiinţă.

De fapt, cine este om de ştiinţă?

Desigur, nu cel ce ştie să mânuiască toate instrumentele de fizică dintr-un laborator sau cel care, în laboratorul de chimie, manipulează cu siguranţă toate reactivele; sau cel ce ştie, în biologie, să pregătească preparatele microscopice. Dimpotrivă, adesea persoane care nu sunt la nivelul unui „savant”, cum ar fi asistenţii sau simplii *preparatori,* aceştia, nu savantul, au o mai mare siguranţă în tehnica *experimentală.*

Noi numim om de ştiinţă pe acela care în experiment a *văzut* un mijloc ce duce la investigarea adevărurilor adânci ale vieţii, la înlăturarea unui văl care acoperă fascinantele ei taine şi care, într-o

asemenea investigaţie, a simţit născându-se înăuntrul lui o *dragoste* atât de pătimaşă pentru misterele naturii, încât să se uite pe sine însuşi. Omul de ştiinţă nu este cel ce mânuieşte instrumentele, ci acela care cunoaşte natura. Acest îndrăgostit sublim îşi trădează pasiunea prin semne exterioare: noi numim om de ştiinţă pe acela care îşi duce viaţa în laboratorul său, fără să mai ştie de lumea dinafară, şi se comportă uneori în mod extravagant, ca cineva care uită să se îmbrace, pentru că nu-şi mai aminteşte de el însuşi; acela care priveşte neobosit la microscop şi îşi pierde vederea; care îşi inoculează tuberculoza, înghite secreţiile bolnavilor de holeră, în dorinţa nestăpânită de a cunoaşte agenţii care transmit bolile; acela care, deşi ştie că un preparat chimic poate fi exploziv, totuşi încearcă să-l sintetizeze şi este lovit.

Iată *spiritul* omului de ştiinţă, căruia natura îi trădează secretele, încoronându-l cu gloria descoperirii.

Pe lângă un „mecanism”, există deci un „spirit” al omului de ştiinţă. Şi omul de ştiinţă atinge punctul cel mai înalt atunci când spiritul a învins mecanismul; ştiinţa va obţine de la el nu numai descoperiri noi din domeniul naturii, ci şi sinteze filozofice de gândire.

Aşadar, cred că trebuie să-i pregătim pe educatori mai mult în ceea ce priveşte *spiritul* omului de ştiinţă, decât în ceea ce priveşte partea mecanică a activităţii lui. Cu alte cuvinte, *direcţia pregătirii* trebuie să fie spre spirit, nu spre mecanism.

După cum, atunci când am avut în vedere numai partea mecanică în pregătirea ştiinţifică, nu am vrut, de bună seamă, să punem pe educator în condiţia de a activa ca un expert, ca un perfect asistent al laboratoarelor de antropologie sau de psihologie

ştiinţifică şi totodată ca un igienist al copiilor sau al şcolii, ci numai să-l *îndrumăm* pe calea ştiinţei experimentale, învăţându-l să manevreze diferitele instrumente - tot astfel trebuie să îl *îndrumăm,* în limitele scopurilor pe care şi le propune funcţia lui, pe calea *„spiritului ştiinţific”.*

Cu alte cuvinte, trebuie să trezim în conştiinţa educatorului *interesul pentru manifestările fenomenelor naturale* în genere, în aşa fel încât el să ajungă să iubească natura şi să cunoască neliniştea aceluia care a pregătit un experiment de la care aşteaptă o revelaţie.

Instrumentele sunt ca alfabetul şi trebuie să ştii să le mânuieşti, pentru ca să poţi citi în natură; dar după cum cartea care conţine revelaţia celor mai înalte gânduri ale unui scriitor găseşte în alfabet mijlocul de a compune cu litere cuvintele sale, tot astfel natura, graţie mecanismului experienţei, face cu putinţă şirul infinit de dezvăluiri ale tainelor sale.

Cel ce este în stare să silabisească ar putea citi, la rigoare, cuvintele unui abecedar, ca şi pe cele ale uneia din operele lui Shakespeare, cu condiţia ca aceasta din urmă să fie tipărită cu litere destul de lizibile.

Cine s-a iniţiat numai în experimentul brut este ca cel care silabiseşte sensul literal al cuvintelor din abecedar; acesta este nivelul la care îi lăsăm pe educatori, dacă limităm pregătirea lor la mecanism.

Ar trebui, dimpotrivă, să devenim interpreţi ai spiritului naturii, asemenea celui care, după ce a învăţat să silabisească, poate citi, cu ajutorul semnelor grafice, gândirea lui Shakespeare sau a lui Goethe, sau a lui Dante.

După cum se vede, deosebirea este mare, iar calea - lungă.

Eroarea noastră de la început era totuşi firească. Un copil care a învăţat abecedarul are iluzia că ştie să citească. De fapt, el citeşte firmele prăvăliilor, titlurile ziarelor şi orice cuvânt sau frază care îi cade din întâmplare sub ochi. Ar fi foarte simplă eroarea în care ar cădea când, intrând într-o bibliotecă, şi-ar închipui că ştie să citească *sensul* cărţilor ce se găsesc acolo. Dacă ar încerca, şi-ar da seama că a şti să citeşti mecanic nu înseamnă nimic şi ar ieşi din bibliotecă spre a se duce la şcoală.

O asemenea iluzie este şi aceea că pregătim educatori noi pentru o pedagogie nouă, învăţându-i antropometrie şi psihologie experimentală.

*

* *

Dar să lăsăm la o parte greutatea de a pregăti educatori-oameni de ştiinţă în înţelesul de mai sus. Să nu încercăm nici măcar să facem un program în acest scop, căci ar trebui să ne abatem de la ceea ce ne-am propus. Să presupunem în schimb că i-am pregătit pe educatori, prin exerciţii îndelungate, pentru *observarea naturii* şi că i-am adus, de exemplu, la nivelul acelor zoologi care, fără să se gândească la oboseală şi la greutăţi, pleacă înainte de ivirea zorilor să surprindă, în crâng, deşteptarea şi primele manifestări de viaţă diurnă ale unei familii de insecte de care se interesează. Iată omul de ştiinţă care poate că n-a dormit deajuns, poate că este obosit de drum, dar care totuşi este nerăbdător să vadă şi atent; el nu-şi dă seama că e plin de noroi sau de praf, că îl udă ploaia sau îl arde soarele; el are grijă numai să nu-şi trădeze cât de puţin prezenţa, pentru ca insectele să-şi

împlinească în pace, ore în şir, funcţiile lor naturale pe care el vrea să le observe.

Să presupunem că educatorii ar fi la nivelul omului de ştiinţă care, deşi miop, ştiind că îşi oboseşte ochii, totuşi observă la microscop nişte infuzori în mişcările lor spontane şi are impresia că, în modul în care se feresc unul de altul şi în modul în care îşi aleg hrana, ei sunt înzestraţi cu o conştiinţă crepusculară sau cu instinct. El tulbură apoi acea viaţă paşnică cu un stimul electric şi observă cum unii se strâng la polul pozitiv, şi alţii la cel negativ; pe urmă, experimentează un stimul luminos şi vede cum unii infuzori merg spre lumină, iar alţii se feresc de ea. El investighează unele fenomene de tropism, concentrându-se asupra problemei, dacă acea căutare sau evitare a stimulilor este de aceeaşi natură ca şi evitarea contactelor sau alegerea hranei, adică dacă acest fapt presupune existenţa unei opţiuni şi a unui fenomen crepuscular de conştiinţă sau, mai bine-zis, a unui instinct natural, mai curând decât o atracţie şi o repulsie fizică, asemănătoare cu aceea a magnetului şi a fierului. Să presupunem acum că acest om de ştiinţă, văzând că e ora două după-amiază, simte bucuria de a fi studiat într-un laborator, şi nu acasă, unde ar fi fost chemat să ia masa, punând capăt totodată şi observaţiei lui interesante, şi senzaţiei de foame.

Să presupunem deci că educatorul a ajuns (independent de cultura lui ştiinţifică) să simtă un asemenea interes, oricât de slab, pentru observarea unor fenomene naturale. Ei bine, nici această pregătire nu ar fi de ajuns.

Într-adevăr, prin misiunea sa, el are de observat nu insecte sau infuzori, ci omul. Şi nu omul în manifestările sale obişnuite, ca acelea ale familiei de

insecte care se trezesc dimineaţa, ci omul care se trezeşte la viaţă intelectuală.

Interesul pentru umanitate trebuie să aibă, pentru cel ce vrea să o educe, un caracter care să lege mai intim pe observator de obiectul supus observaţiei, decât în cazul zoologului sau al botanistului, iar ceea ce este mai intim, este cu necesitate mai drag. Omul nu poate iubi o insectă sau o reacţie chimică dacă se simte străin de ele; acest dezacord apare, în realitate, la cel care observă ceva fără pasiune, ca o suferinţă, ca o rupere de viaţa proprie, ca o tortură.

Iubirea omului de către om poate fi mai duioasă şi atât de simpla, încât nu numai cel care are un spirit excepţional, ci şi masele o pot simţi fără efort.

Este necesar ca educatorii, îndeajuns de iniţiaţi în „spiritul omului de ştiinţă, să se mângâie cu gândul că foarte curând vor ajunge să cunoască o astfel de dragoste, devenind observatori ai umanităţii.

Pentru ca să ne facem o idee despre această a doua formă de pregătire a spiritului, să ne închipuim că analizăm sufletul curat al primilor învăţăcei ai lui Cristos. Aceştia l-au auzit vorbind despre o împărăţie a lui Dumnezeu, mare şi strălucitoare cum nu se poate închipui o împărăţie de pe Pământ. Unul dintre ei se gândea: cine va fi mai mare în acea împărăţie? Şi l-a întrebat, cu o naivă curiozitate. Cristos a răspuns mângâind capul unui copilaş care se uita la el fermecat: „Cel ce va putea deveni asemenea acestui copil, acela va fi mai mare în împărăţia cerurilor”.

Să ne închipuim acum un suflet stăpânit de misticism aprins, un suflet care observă un copil mic în toate manifestările sale, pentru a afla, cu respect şi dragoste, cu sfântă curiozitate şi aspiraţie spre supremele înălţimi ale cerului, calea propriei sale

desăvârşiri şi să aducem un astfel de suflet în mijlocul unei clase de copii mici.

Ei bine, acesta n-ar fi educatorul nou pe care vrem să îl formăm. Să încercăm însă a contopi într-un singur suflet spiritul de sacrificiu al omului de ştiinţă şi extazul inefabil al unei astfel de fiinţe mistice şi atunci vom avea o pregătire completă a *spiritului educatorului*.

El va afla, de fapt, de la copilul însuşi mijloacele şi calea pentru propria lui educaţie; adică va învăţa de la copil să se perfecţioneze ca educator.

*

* *

Să ne închipuim un botanist sau un zoolog din timpul nostru, stăpân pe tehnica observaţiei şi a experienţei, care a făcut o călătorie, spre exemplu, pentru a studia la faţa locului peronospora şi care a făcut observaţii sub cerul liber, apoi la microscop şi, în general, a făcut, în laborator, cercetările şi experienţele ulterioare de cultură etc., sau care a studiat căpuşele, intrând prin grajduri şi scormonind bălegarul, care, în sfârşit, a înţeles ce înseamnă a studia natura şi care cunoaşte toate mijloacele oferite de ştiinţa experimentală modernă pentru a atinge acest scop; să ne imaginăm, deci, că unul dintre aceşti cercetători a fost numit, pentru meritele sale, să îndeplinească o funcţie ştiinţifică, având sarcina de a întreprinde cercetări noi asupra himenopterelor; şi că, odată ajuns la faţa locului, i s-ar pune în faţă o cutie, acoperită cu un geam străveziu, pe fundul căreia nişte fluturi frumoşi, morţi, cu aripile desfăcute, ar fi prinşi cu ace şi bine conservaţi. Tânărul cercetător ar spune că aceasta este o jucărie pentru copii şi nu un material de studiu pentru oameni de ştiinţă; că acea colecţie din cutie este rezultatul unui exerciţiu pe care îl fac copiii,

în grădinile publice, când prind fluturii cu o reţea agăţată de un băţ. Experimentatorul n-ar putea face nimic cu asemenea obiecte.

Acelaşi lucru s-ar întîmpla dacă am aşeza un învăţător - care ar fi un om de ştiinţă după concepţia noastră - în una din şcolile noastre de astăzi, unde exprimarea spontană a personalităţii copiilor este înăbuşită, iar copiii stau ca nişte fiinţe moarte, înţepeniţi pe locurile lor din bănci, ca nişte fluturi prinşi cu ace, în timp ce îşi desfac aripile ştiinţei lor câştigate în mod arid, ştiinţă care poate fi simbolizată de acele aripi, care înseamnă zădărnicie.

Prin urmare nu este de ajuns să pregătim numai educatori care să fie şi oameni de ştiinţă; ci trebuie să pregătim şi o *şcoală* adecvată acestui scop.

Este necesar ca şcoala *să îngăduie desfăşurarea liberă a activităţilor copilului*, pentru ca pedagogia ştiinţifică să se nască în ea; aceasta este reforma esenţială.

Nimeni nu ar putea îndrăzni să afirme că un asemenea principiu a fost valorificat vreodată în pedagogie sau în şcoală. Incontestabil că unii pedagogi - începând cu Rousseau - au formulat principii pline de fantezie şi aspiraţii vagi de libertate pentru copii, dar conceptul adevărat de *libertate* este cu totul necunoscut pedagogilor. De multe ori, ei au despre *libertate* viziunea pe care şi-au construit-o popoarele în momentul când s-au răsculat împotriva sclaviei sau, într-un grad mai înalt, au o viziune a *libertăţii* care e tot limitată, pentru că înseamnă depăşirea unei trepte a scării, adică o eliberare parţială: eliberarea unei patrii, a unei caste, a unei forme de gândire.

Conceptul de libertate care trebuie să inspire pedagogia este însă universal: este eliberarea vieţii

oprimate de nenumărate piedici care se opun dezvoltării armonioase a corpului şi a spiritului. O realitate de o importanţă supremă, care nu a fost luată până azi în seamă de un mare număr de observatori!

Nu este cazul să ne oprim şi să discutăm: e destul să dovedim. Cel care ar afirma că principiul libertăţii caracterizează astăzi pedagogia şi şcoala ar provoca râsul, ca un copil care ar insista că fluturii fixaţi în ace ar fi vii şi ar putea să zboare.

Un principiu represiv, care merge uneori aproape până la *sclavie*, caracterizând, în mare parte, pedagogia, a caracterizat şi însuşi principiul şcolii.

O dovadă - banca. Iată o probă vădită a erorilor pedagogiei ştiinţifice materialiste de la început, care îşi făcea iluzia că, aducând pietrele ei răzleţe, poate reconstrui micul edificiu al şcolii în ruină. Exista o bancă întunecată şi urâtă, unde se înghesuiau şcolarii. Ştiinţa a venit şi a perfecţionat-o. În acest scop, ea a ţinut seama de toate contribuţiile antropologiei: de vârsta copilului şi de lungimea picioarelor lui, pentru a potrivi bine înălţimea scaunului; cu precizie matematică s-a calculat distanţa dintre scaun şi pupitru, pentru ca spinarea copilului să nu se deformeze din cauza scoliozei. Până şi scaunele s-au separat (ce profunzime de intuiţie şi de adaptare!). S-a calculat lăţimea lor pentru ca şcolarul să nu dispună decât de un sprijin minim şi să nu se poată dezmorţi prin nici o mişcare laterală - şi aceasta pentru a fi separat de vecinul său. Banca este construită în aşa fel încât copilul să poată fi văzut cit se poate de bine în imobilitatea lui: prin această separaţie se urmăreşte, în mod nemărturisit, să se prevină actele de perversiune sexuală săvârşite în plină clasă, până şi în căminele de copii. Iar atare precauţii se iau într-o societate în care

ar fi ceva scandalos să enunţi principii de morală sexuală în educaţie, pentru a nu contamina pe neştiutori! Dar iată că *ştiinţa* se pretează la această ipocrizie, construind maşini. Nu numai atît. Se merge mai departe. Ştiinţa perfecţionează băncile în aşa fel încât să se asigure imobilitatea completă a copilului sau, dacă vreţi, evitarea oricărei mişcări. Astfel, pentru ca şcolarul să stea bine înţepenit în banca sa, încât să fie constrâns să ia o poziţie convenabilă din punct de vedere igienic, scaunul, taburetul, pupitrul sunt astfel dispuse încât copilul nu poate niciodată să se ridice în picioare. Dar tocmai pentru că scaunul, la o mişcare anumită, cade, pentru că pupitrul se ridică, taburetul se răstoarnă, tocmai pentru aceea copilul are locul strict necesar ca să stea în picioare.

Pe calea aceasta, băncile se perfecţionează în continuare: toţi promotorii aşa-zisei pedagogii ştiinţifice au imaginat o bancă model; nu puţine naţiuni s-au mândrit cu banca lor *naţională. Î*n lupta cu concurenţa, s-au cumpărat brevete şi s-au înfiinţat monopoluri.

Fără îndoială că această bancă se construia după criteriile multor ştiinţe: antropologia, cu măsurătorile corpului şi diagnoza vârstei; fiziologia, cu studiul mişcărilor musculare; psihologia, în ceea ce priveşte precocitatea şi pervertirea instinctelor, dar mai ales igiena, cu intenţia de a preveni scolioza.

Era vorba deci de o bancă cu adevărat ştiinţifică, a cărei construcţie se întemeia pe studiul antropologic al copilului.

Acesta este un exemplu de aplicare literală a ştiinţei în problemele şcolii.

Nu peste mult timp, în toate ţările în care a apărut o mişcare pentru protecţia copilului, va deveni de

neînţeles cum s-a putut ca atâţi cercetători în domeniul igienei infantile, al antropologiei, al sociologiei - având în vedere nivelul la care a ajuns progresul gândirii spre sfârşitul primului deceniu al secolului al XX-lea - să nu scoată în evidenţă eroarea fundamentală a băncii.

Eu cred că, nu peste multă vreme, lumea se va mira şi va voi să pipăie cu mina băncile noastre model şi să recitească cu ochii proprii în cărţi scopul lor, ilustrat prin cuvinte şi prin figuri, aproape neputând să creadă ochilor.

Banca avea scopul de a preveni scolioza şcolarilor. Dar şcolarii erau supuşi unui astfel de regim incit, cu toate că s-au născut sănătoşi, puteau să-şi strâmbe coloana vertebrală şi să devină cocoşaţi. Coloana vertebrală, prima parte biologic fundamentală, este mai veche decât scheletul şi, de aceea, cea mai rezistentă, pe când scheletul este partea cea mai tare a organismului. Coloana vertebrală - care a putut să reziste fără a se îndoi în luptele cele mai aspre ale omului, primitiv şi civilizat, când a avut de înfruntat leii din pustiu, când a supus mamutul, când a săpat piatra, a îndoit fierul, a luat Pământul sub stapânirea sa - nu a mai rezistat şi s-a îndoit sub jugul şcolii.

Este de neînţeles cum a putut aşa-zisa *ştiinţă* să lucreze pentru perfecţionarea unui instrument de sclavie în şcoală, fără să fie cât de puţin atinsă măcar de o rază de lumină a gândirii care se desfăşura în afara şcolii, în opera de eliberare socială.

Orientarea spre reforme este binecunoscută şi acceptată de toată lumea. Muncitorul flămând nu cere întăritoare, ci o îmbunătăţire a vieţii din punct de vedere economic, pentru prevenirea denutriţiei; minerul, care pentru că munceşte prea multe ore pe zi stând aplecat este expus la hernii inguinale, nu cere

centuri care să-i ţină intestinele ce-i cad, ci reducerea orelor de muncă şi îmbunătăţirea condiţiilor de lucru, pentru ca să poată trăi sănătos, ca ceilalţi oameni.

Şi dacă în aceeaşi epocă socială noi constatăm că, în şcoală, copiii sunt muncitori care activează în condiţii igienice rele, atât de potrivnice dezvoltării normale a vieţii, încât din cauza aceasta li se poate deforma scheletul - la o atare înspăimântătoare dezvăluire răspundem cu o bancă ortopedică. Ar fi ca şi cum am oferi minerului brâul pentru hernie şi celui nehrănit arsenic.

Acum câtva timp, o doamnă, închipuindu-şi că sunt adeptă a inovaţiilor ştiinţifice care privesc şcoala, mi-a cerut, foarte satisfăcută, părerea asupra unei invenţii a ei, şi anume un *corset pentru şcolari*, pentru a completa opera profilactică a băncii. Într-adevăr, noi, medicii, utilizăm pentru tratamentul devierilor coloanei vertebrale mai multe mijloace de terapie fizică: instrumentele ortopedice, corsetele şi procedeul suspendării, aplicat prin extensiuni periodice, la care este supus copilul rahitic, ţinut de cap şi de umeri, în aşa fel încât greutatea corpului să întindă şi deci să îndrepte coloana vertebrală. În şcoală, instrumentul ortopedic folosit cu precădere este banca; acum cineva vrea să propună corsetul; nu mai avem de făcut decât un pas până când ni se va recomanda să folosim spânzurarea sistematică a şcolarilor.

Toate acestea sunt consecinţa logică a aplicaţiilor materiale ale ştiinţei la şcoala decadentă. Acelaşi lucru se poate spune despre aplicaţiile antropologiei şi psihologiei experimentale în educaţie, în şcolile noastre de astăzi.

Este evident că mijlocul raţional de a combate scolioza la şcolari este schimbarea modului în care îşi

îndeplinesc munca, în aşa fel încât ei să nu mai fie obligaţi să stea multe ore din zi într-o poziţie vicioasă.

Nu de structura unei bănci şcolare avem noi nevoie, ci de cucerirea libertăţii.

Chiar dacă banca ar fi utilă pentru scheletul copilului, ea ar fi dăunătoare igienei mediului înconjurător, din cauza greutăţii cu care este urnită pentru întreţinerea curăţeniei, câtă vreme scândura pe care îşi sprijină copilul picioarele, neputându-se ridica, acumulează praful adus de pe stradă în fiecare zi de atâtea picioruşe de copii.

Astăzi, mobilierul din casă se transformă, devenind mai uşor, mai simplu, ca să fie eventual mişcat din loc fără greutate şi să poată fi curăţit şi chiar spălat în fiecare zi. Şcoala însă e surdă la transformarea mediului înconjurător.

Trebuie să ne gândim la ceea ce se va întîmpla cu *spiritul* copilului, al cărui *corp* e condamnat să crească în mod atât de artificial şi vicios, incit i se deformează oasele. Când vorbim despre eliberarea muncitorilor, înţelegem întotdeauna că sub plaga care se vede, cum ar fi sărăcia sângelui, herniile etc., există o altă plagă mai profundă, care atacă sufletul omenesc în starea de sclavie; la aceasta ne referim nemijlocit când spunem că muncitorul trebuie să fie eliberat. Ştim bine că atunci când omul şi-a istovit efectiv sângele şi atunci când pereţii stomacului nu mai ţin intestinele, sufletul a fost împins în întuneric, i s-a distrus sensibilitatea şi poate că a fost ucis. Degradarea morală, mai ales ea, se opune progresului nostru şi, ca un balast, îi împiedică avântul. Strigătele sufletului care îşi revendică libertatea sunt mult mai puternice decât ale corpului.

Ce să mai spunem când e vorba de educarea copiilor?

Cunoaştem bine acest trist spectacol. În clase, învăţătorul activ toarnă cunoştinţele în capul copiilor. Pentru a reuşi în munca lui, el are nevoie de disciplina imobilităţii, de atenţia forţată a şcolarilor, şi învăţătorul găseşte că este avantajos să poată manevra fără zgârcenie recompensele şi pedepsele, pentru a-i constrânge la o astfel de atitudine pe cei condamnaţi să fie ascultătorii lui.

Aceste recompense şi pedepse exterioare, să-mi fie îngăduit să spun, sunt *banca* sufletului, instrumentul de înrobire a spiritului, aplicat nu pentru a atenua deformările, ci pentru a le provoca.

Într-adevăr, recompensele şi pedepsele sunt utilizate pentru a con- strânge copiii să urmeze legile oamenilor, nu pe ale lui Dumnezeu. „Legile lumii sunt dictate copiilor aproape întotdeauna de arbitrarul omului adult care îşi arogă o autoritate exagerată, nelimitată.

Prea adesea el porunceşte pentru că este puternic şi vrea ca cei mici să i se supună, pentru că sunt slabi; omul adult ar trebui, dimpotrivă, să reprezinte pentru copil călăuza iubitoare şi luminată care ajută sufletului omului nou să ajungă pe căile împărăţiei cerurilor. Cu totul de altă natură sunt recompensele şi pedepsele făgăduite de Iisus: înălţarea celor buni şi prăpastia pierzării în care cad cei răi. A se înălţa poate orice om care face talanţii lui să dea rod; iar recompensa este accesibilă tuturor, fie că au mai mulţi talanţi, fie că au doar un biet talant.

În şcoli însă există un singur premiu, pentru „binevoitorii care participă la această întrecere, premiu care generează emulaţii, invidii, îngâmfare, nu acea

înălţare sufletească la care se ajunge prin efort, modestie şi iubirea aproapelui şi care e la îndemâna oricui. În felul acesta, noi creăm un antagonism nu numai între şcoală şi progresul social, ci şi între şcoală şi religie. Copilul va trebui să se întrebe, într-o zi, dacă premiile pe care le-a primit la şcoală nu par obstacole pentru viaţa veşnică; sau dacă pedepsele care l-au umilit pe când nu putea să se apere, nu au făcut din el „omul flămând şi însetat de dreptate” pe care Iisus îl apăra de pe munte.

În viaţa socială, este drept, există recompense şi pedepse care se deosebesc de cele care se contemplă în lumina spirituală, şi adultul se străduieşte să adapteze din timp sufletul copilului, ca să se integreze şi să-şi facă un loc modest în angrenajele acestei lumi: el *recompensează şi pedepseşte* pentru a-l obişnui pe copil să se supună cu promptitudine.

Dacă însă am arunca o privire de ansamblu asupra moralei sociale, am vedea că jugul devine puţin câte puţin mai blând; am vedea că, treptat, triumfă raţiunea, viaţa conştientă. Jugul sclavului se transformă în jugul şerbului, iar jugul şerbului în jugul muncitorului.

Toate formele de sclavie tind să dispară încetul cu încetul. Istoria progresului civilizaţiei este totodată o istorie de cuceriri şi de eliberări şi noi numim *regres* ceea ce nu corespunde acestei evoluţii. Trebuie să ne întrebăm acum dacă şcoala trebuie să rămână ţintuită într-o stare permanentă pe care societatea ar considera-o regresivă.

Ceva foarte asemănător cu ceea ce se întâmplă în şcoală se întâmplă şi în societate, în marile administraţii de stat şi în viaţa funcţionarilor săi. Ca şi şcolarii, ei scriu toată ziua pentru un progres măreţ şi

îndepărtat, al cărui folos imediat nu îl simt. Statul merge înainte cu marele sale mecanisme datorită muncii lor şi bunăstarea tuturor oamenilor din care este alcătuită populaţia unei naţiuni depinde de munca lor. Dar ei nu-şi dau seama de aceasta. Pentru ei, binele imediat este înaintarea în funcţie, după cum pentru şcolari este trecerea clasei. Omul acesta, care pierde din vedere marele lui rol, este ca un copil degradat, ca un sclav înşelat: demnitatea lui de om este redusă la limitele demnităţii unei maşini care are nevoie de ulei pentru a funcţiona, pentru că nu posedă în ea impulsul vieţii. Toate nimicurile, ca dorinţa de a fi decorat, sunt stimulente artificiale pentru drumul lor arid şi întunecos; aşa dăm noi medalii şcolarilor. Teama de a nu fi înaintaţi îi opreşte de la absenţe şi îi leagă de munca monotonă şi asiduă, după cum teama de a nu trece clasa îi sileşte pe şcolari să înveţe din carte. Observaţia făcută de superior este întru totul asemănătoare cu dojana educatorului, iar corectarea literelor scrise greşit este ca o notă rea pe care o capătă şcolarul pentru o lucrare proastă.

Dacă instituţiile nu procedează în modul strălucit care corespunde măreţiei patriei, dacă în administraţie se strecoară uşor corupţia, cauza este că, prin acest grad de organizare, în conştiinţa funcţionarilor s-a stins măreţia omului şi orizontul s-a redus la lucruri mici şi apropiate de ei, lucruri pe care să le poată considera ca recompense şi pedepse. Cu favoritismul, cel care deţine puterea poate dăuna mult, pentru că lucrează asupra acestor şcolari ai statului.

Patria se menţine pentru că corectitudinea majorităţii funcţionarilor săi rezistă la corupţia prin premii şi pedepse şi se impune ca un curent irezistibil de onestitate, după cum în mediul social viaţa iese

învingătoare împotriva oricărei cauze de sărăcie şi de moarte, mergând înainte spre noi victorii, şi, ca instinct al libertăţii, doboară obstacolele, înaintând din victorie în victorie.

Lumea e împinsă înainte de această forţă lăuntrică şi grandioasă a vieţii, forţă latentă, care lucrează adesea inconştient.

Dar cel ce săvârşeşte o operă cu adevărat mare şi glorioasă nu acţionează niciodată numai pentru că este atras de factorul căruia îi dăm numele generic de „răsplată”, nici de teama de un rău pe care îl numim „pedeapsă”. Dacă, într-un război, o armată numeroasă de giganţi ar lupta numai din goana după avansări, epoleţi şi medalii sau numai din frica de a fi împuşcaţi şi dacă împotriva lor ar lupta o mână de pigmei înflăcăraţi de dragostea de patrie, victoria ar fi a celor din urmă. Când într-o armată a secat eroismul, premiile şi pedepsele nu vor putea decât să ducă până ia capăt dezagregarea şi să infiltreze corupţia.

Toate victoriile şi tot progresul uman se bazează pe forţa interioară.

Astfel, un tânăr student va putea să devină un medic mare dacă însăşi vocaţia sa îl îndeamnă să studieze medicina; însă dacă el este împins numai de speranţa unei moşteniri sau a unei căsătorii, sau a unui avantaj exterior oarecare, nu va deveni niciodată un adevărat maestru şi un mare doctor, iar lumea nu va face un progres extraordinar datorită muncii lui. Dacă e nevoie neapărat de recompensele şi pedepsele şcolii sau ale vieţii familiale pentru a-l face pe un tânăr să studieze până la obţinerea diplomei, e mai bine ca tânărul în cauză să nu ajungă efectiv medic. Fiecare om are o tendinţă specială şi o vocaţie latentă, poate modestă, dar cu siguranţă utilă; premiul poate să

abată această vocaţie pe drumul greşit al vanităţii şi, în felul acesta, poate să anihileze o activitate umană.

Noi repetăm mereu că lumea *progresează* şi că oamenii trebuie îndemnaţi să facă progrese. Dar progresul se realizează *prin lucrurile noi, care se nasc*, şi, mult mai des, prin lucruri preexistente, care se îmbunătăţesc, se perfecţionează; acestea, nefiind prevăzute, nu sunt premiate, ba chiar îi duc adesea pe precursori la suferinţe.

Vai de scriitorul ale cărui poeme s-ar naşte numai din dorinţa de a cuceri laurii Capitoliului; ar fi de ajuns ca acest gând să încolţească în sufletul poetului, ca muza să dispară. Poemul trebuie să ţâşnească din sufletul poetului atunci când el nu se gândeşte nici la recompensă, nici la el însuşi; şi chiar dacă ar ajunge să câştige laurii, ar simţi zădărnicia lor.

Există şi o recompensă exterioară pentru un om; atunci când, de exemplu, un orator vede cum fizionomia ascultătorilor se schimbă de emoţie, el simte ceva atât de înălţător, încât nu se poate compara decât cu bucuria intensă a omului care descoperă că este iubit. A înduioşa oamenii şi a cuceri sufletele rămâne întotdeauna bucuria noastră şi unicul premiu, acela care constituie adevărata răsplată.

Câteodată se întâmplă să trecem prin momente de fericire, îngăduite oamenilor pentru a-şi continua în pace existenţa. Pentru o dragoste la care ni se răspunde, pentru un copil pe care îl aşteptăm să se nască, pentru o carte publicată sau o descoperire care ne aduce renume, ne facem iluzia că nimeni nu e atât de mulţumit ca noi. Ei bine, dacă într-un asemenea moment, o autoritate stabilită prin lege sau cineva care s-ar purta ca un stăpân ar veni şi ne-ar oferi o medalie sau un premiu, el ar apărea ca un distrugător

inoportun al adevăratului nostru premiu. „Cine eşti tu?” ar protesta iluzia noastră pierdută, „tu, care îmi aduci aminte că eu nu sunt cel dintâi, de vreme ce există altcineva, deasupra mea, care îmi poate acorda o recompensă?” Recompensa unui om nu poate veni decât de la divinitate

În ceea ce priveşte pedeapsa, nu înţelegem să negăm funcţia ei socială şi eficacitatea individuală, ci atitudinea de superioritate morală şi necesitatea universală de aplicare. Ea poate fi de folos când e vorba de oameni superficiali. Dar aceştia sunt puţini şi progresul social nu depinde de ei. Codul ne ameninţă cu pedepse atunci când suntem necinstiţi, în limitele indicate de lege. Noi însă suntem cinstiţi, nu fiindcă ne temem de codul penal; nu furăm, nu ucidem, pentru că recunoaştem în astfel de acte culpabilitatea intrinsecă pe care pedeapsa ne face să o simţim cu intensitate şi pentru că orientarea vieţii noastre ne duce înainte, ferin- du-ne constant şi sigur de primejdia căderii în anumite culpe.

Fără să intrăm în probleme psihologice, se poate totuşi afirma că delincventul, înainte de a săvârşi delictul, *şi-a dat seama de existenţa unei pedepse*, *a simţit* acel cod care îl ameninţă. El l-a sfidat sau a căzut în cursă, crezând că o evită. În conştiinţa lui, s-a *dat însă o luptă între delict şi pedeapsă*. Fie că poate sau nu să împiedice delictele, codul penal este făcut, fără nici o îndoială, pentru o singură şi limitată categorie de indivizi: delincvenţii. Enorma majoritate a cetăţenilor este cinstită şi nici nu se gândeşte la ameninţarea pedepsei.

Adevărata pedeapsă pentru omul normal este pierderea conştiinţei puterii proprii şi a măreţiei care reprezintă umanitatea dinlăuntrul său; şi pedeapsa

aceasta loveşte adesea oamenii, chiar şi când ei înoată în belşugul a ceea ce limbajul comun numeşte premiu. Din nefericire, omul nu-şi dă seama de adevărata pedeapsă care îl ameninţă şi îl loveşte pe om.

*

*   *

Iată în ce sens îşi poate arăta educaţia eficacitatea. Noi însă îi ţinem pe şcolari în şcoală sub apăsarea acelor instrumente degradante pentru corp şi pentru spirit, ca: băncile, premiul (sau pedeapsa), ambele exterioare, cu scopul de a-i constrânge să respecte disciplina imobilităţii şi a tăcerii, spre a-i conduce... unde? Din nefericire, pentru a-i conduce fără scop.

Se toarnă mecanic conţinutul unor programe în mintea lor, programe alcătuite adesea în ministere şi impuse de lege.

În faţa unei astfel de uitări a vieţii - viaţa copiilor şi a urmaşilor noştri -, nu putem decât să roşim, covârşiţi de jenă şi de ruşine.

Pe bună dreptate s-a spus; „astăzi se impune ca o necesitate urgentă înnoirea metodelor de educaţie şi de instrucţie; cine luptă pentru aceasta, luptă pentru *regenerarea umană*”.

Cap. 2 - Istoricul metodelor

Pentru a construi o pedagogie ştiinţifică trebuie deci să mergem pe alt drum decât acela care s-a crezut până acum că este cel potrivit.

Pregătirea educatorilor trebuie să meargă mină în mină cu *transformarea şcolii*. Dacă am pregătit educatori observatori şi i-am iniţiat în practica experimentărilor, urmează că trebuie să le dăm şi posibilitatea de a observa şi experimenta în şcoală.

De aceea, o condiţie fundamentală pentru pedagogia ştiinţifică este o şcoală în care manifestările spontane şi vitalitatea proprie a copilului să-şi găsească teren de desfăşurare. Dacă va trebui să se nască o pedagogie din *studiul individual al şcolarului*, ea se va naşte numai dintr-un studiu bazat pe observarea unor copii liberi, adică studiaţi, supravegheaţi cu atenţie; însă nu oprimaţi.

În zadar aşteptăm reînnoirea pedagogiei din examinarea metodică a şcolarilor după îndrumările date de antropologia pedagogică experimentală.

Toate ramurile ştiinţelor experimentale s-au constituit pe baza aplicării unei *metode* proprii. Bacteriologia îşi datorează conţinutul său ştiinţific metodei de a izola bacteriile şi de a forma culturi de microbi; antropologia criminală, cea medicală şi cea pedagogică au un conţinut ştiinţific datorită aplicării metodelor antropometrice la indivizi de diferite categorii, cum sunt criminalii, nebunii, bolnavii din clinici, şcolarii. Psihologia experimentală are nevoie, ca punct de plecare, de o definire exactă a tehnicii experimentului.

În general, este important să se definească *metoda, tehnica*, şi de la aplicarea ei să se *aştepte*

conţinutul, care trebuie să izvorască din experienţă. Mai mult, una din caracteristicile ştiinţelor experimentale constă în a purcede la experiment *fără nici un fel de prejudecată* cu privire la rezultatul experimentului însuşi. De exemplu, dacă urmărim să facem cercetări asupra dezvoltării craniului la şcolarii mai inteligenţi şi la cei mai puţin inteligenţi, una din condiţiile experimentului trebuie să fie şi aceea ca, în timpul măsurării craniului, să nu ştim care dintre şcolari sunt mai inteligenţi şi care mai puţin inteligenţi, pentru ca prejudecata că cei mai inteligenţi ar trebui să aibă capul mai dezvoltat să nu altereze, fără să vrem, rezultatele cercetării.

Cu alte cuvinte, în timpul cercetării, experimentatorul trebuie să renunţe la orice idee preconcepută - inclusiv *cultura* formală.

Dacă vrem, aşadar, să încercăm a practica o pedagogie experimentală, e bine să nu recurgem la ştiinţe înrudite, ci să le uităm aproape, pentru ca mintea noastră să nu fie „contaminată” şi să putem păşi, fără piedici care să ne inducă în eroare, la căutarea adevărului în domeniul propriu şi exclusiv al pedagogiei.

Nu trebuie deci să plecăm, spre exemplu, de la idei prestabilite asupra psihologiei infantile, ci de la un ansamblu de metode prin care să obţinem libertatea copilului, pentru ca din observarea manifestărilor lui spontane să aflăm adevărata psihologie infantilă. Poate că această metodă ne rezervă surprize mari.

*

Iată deci problema: să stabilim care este *metoda proprie* a pedagogiei experimentale.

Ea nu va putea să fie metoda altor ştiinţe experimentale, iar dacă pedagogia ştiinţifică este

întregită de igienă, de antropologie şi de psihologie, adoptând, în parte, tehnica lor metodologică, ea face acest lucru limitându-se la particularităţile studiului individului ce urmează a fi educat, acţiunea trebuind să se desfăşoare paralel cu opera cu totul diferita a educaţiei şi neputând constitui decât o contribuţie din afară pentru pedagogie.

Prezentul studiu tratează tocmai despre *metoda în pedagogia experimentală*. El este o urmare a unor experienţe făcute în şcoli de copii mici şi în primele clase elementare.

Într-adevăr, eu înfăţişez aici doar un început al metodei - pe care am aplicat-o la copiii de la 3 la 6 ani -, dar cred că această încercare, prin rezultatele surprinzătoare la care am ajuns, va fi un imbold ca efortul depus să fie continuat.

Cu toate că sistemul de educaţie pe care experienţa mi l-a confirmat ca excelent nu este încă definitiv completat, el constituie totuşi un ansamblu destul de bine structurat pentru a putea fi adoptat cu eficacitate în şcolile de copii mici sau în primele clase ale şcolilor elementare.

De fapt, nu este tocmai exact când spun că prezenta lucrare se bazează pe experienţa realizată timp de doi ani. Nu cred că din aceste ultime încercări ale mele s-ar fi putut ajunge la *crearea* tuturor lucrurilor pe care le voi expune mai departe.

De fapt, sistemul de educaţie în „Casele copiilor” are o origine mai îndepărtată; şi dacă drumul experienţei expuse aici este atât de scurt *cu privire la copii normali*, el continuă totuşi experienţe pedagogice precedente făcute cu copii *anormali*, şi, ca atare, reprezintă un efort de gândire destul de lung.

Acum câteva decenii, fiind medic asistent la clinica de psihiatrie a Universităţii din Roma, am avut ocazia să frecventez ospiciul în care se studiau bolnavii ce urmau să fie aleşi pentru învăţământul clinic - şi, în felul acesta, m-am interesat de copiii idioţi adăpostiţi în acest ospiciu. Pe atunci, organoterapia tiroidiană era în plină desfăşurare şi de aceea, în ciuda confuziilor şi exagerărilor succesului terapeutic, interesul medicilor era atras, mai mult decât în epocile precedente, de copiii frenastenici. Întrucât eu îndeplineam un serviciu medical regulat în spitale de medicină internă şi în ambulatorii pediatrice, mi-am îndreptat atenţia în special asupra studiului maladiilor infantile.

Aşa s-a întâmplat că, interesându-mă de idioţi, am ajuns să cunosc metoda specială de educaţie pentru aceşti copii nenorociţi, metodă concepută de Edouard Séguin şi, în general, să adâncesc ideea care pe atunci începea să se răspândească şi printre medicii practicieni cu privire la eficacitatea „tratamentelor pedagogice” în diferitele forme morbide, ca surditatea, paralizia, idioţia, rahitismul etc. Faptul că pedagogia trebuia să se îmbine cu medicina în terapie era o cucerire practică a gândirii timpului şi tocmai în această direcţie se răspândea kineziterapia.

Totuşi, spre deosebire de colegii mei, am avut intuiţia că problema deficienţilor este precumpănitor *pedagogică*, şi nu precumpănitor medicală, iar în timp ce mulţi vorbeau la congresele medicale despre metoda medico-pedagogică în tratamentul şi educaţia copiilor frenastenici, eu am dezvoltat tema *educaţiei morale* la congresul pedagogic de la Torino, în 1898. Cred că am atins o coardă foarte sensibilă, dat fiind că ideea, care a trecut de la medici la învăţătorii din

şcolile elementare, s-a răspândit ca fulgerul, ca o chestiune arzătoare în legătură cu şcoala.

De fapt, cunoscutul ministru al instrucţiei şi profesorul meu Guido Baccelli mi-a încredinţat misiunea de a ţine un ciclu de conferinţe pentru educatoarele din Roma cu privire la educaţia copiilor frenastenici; acest ciclu s-a transformat apoi în şcoala normală ortofrenică, pe care am condus-o timp de doi ani de la înfiinţarea ei.

Am anexat acestei şcoli o clasă externă cu orar prelungit, în care am adunat copii consideraţi needucabili în şcolile elementare din cauza insuficienţei mintale. Pe urmă, datorită iniţiativei unei asociaţii, s-a întemeiat un Institut pedagogic în care, în afară de copiii externi, au fost primiţi toţi copiii idioţi de la ospiciul din Roma.

Am rămas astfel timp de doi ani să pregătesc, cu ajutorul unor colegi, pe educatoarele din Roma în domeniul metodelor speciale de observare şi de educare a copiilor frenastenici. Dar nu numai atît: ceea ce interesează mai mult este că, după ce m-am dus la Londra şi la Paris pentru a studia practic educaţia deficienţilor, am început să-i învăţ eu însumi pe copii şi să conduc activitatea educatoarelor frenastenicilor în institutul nostru.

Mai mult decât o educatoare, fără să-mi împart cu cineva rolul, eram prezentă şi îi învăţam pe copii direct, de la ora opt dimineaţa, până la ora şapte seara, fără întrerupere. Aceşti doi ani de practică constituie primul şi adevăratul meu titlu în materie de pedagogie.

Încă de pe vremea când, în 1898-1900, m-am dedicat instruirii copiilor deficienţi, am început să-mi dau seama că acele metode nu erau numai o încercare

de a-i ajuta pe idioţi, ci că ele conţineau principii ale unei educaţii *mai raţionale* decât cele în uz, încât până şi cei cu un nivel mintal inferior puteau să se dezvolte. Această intuiţie a devenit *ideea mea*, după ce am părăsit şcoala pentru deficienţi. Încetul cu încetul, am ajuns la convingerea că, dacă s-ar aplica astfel de metode copiilor normali, aceştia şi-ar dezvolta personalitatea în mod surprinzător.

Am început atunci un adevărat şi adâncit studiu al aşa-zisei pedagogii reparatoare. Pe urmă, m-am gândit să studiez pedagogia normală şi principiile pe care se bazează ea. Aşa se face că m-am înscris ca studentă în filozofie la Universitate. Mă însufleţea o credinţă mare. Cu toate că nu ştiam dacă voi avea vreodată posibilitatea de a experimenta adevărul ideii mele, totuşi am părăsit orice altă ocupaţie, spre a aprofunda această pedagogie, ca şi când m-aş fi pregătit pentru o misiune necunoscută.

Metodele de educaţie pentru deficienţi îşi au originea în epoca Revoluţiei franceze, datorită operei unui medic ale cărui lucrări de medicină au rămas în istorie, el fiind întemeietorul unei ramuri a medicinii care astăzi s-a specializat sub numele de otoiatrie (maladii ale urechii).

El a fost cel dintâi care a încercat educarea metodică a simţului auzului, în institutul de surdomuţi întemeiat de Pereire la Paris, reuşind să redea auzul unor pacienţi cu auz deficitar; apoi, după ce îngrijise timp de opt ani un copil idiot, numit sălbaticul din Aveyron, a extins la toate simţurile acele metode de educaţie care dăduseră rezultate excelente pentru auz. Elev al lui Pinel, Itard a fost primul educator care a practicat *observarea* elevului aşa cum se făcea în

spitale pentru observarea bolnavilor, în special pentru cei care sufereau de boli ale sistemului nervos.

Lucrările pedagogice ale lui Itard sunt descrieri foarte interesante şi minuţioase ale unor încercări şi experienţe pedagogice; cel ce le citeşte astăzi trebuie să fie de acord că ele au fost primele încercări de pedagogie experimentală.

Într-adevăr, el a dedus din studiul ştiinţific o serie de *exerciţii capabile să modifice personalitatea*, vindecând defecte care menţineau individul într-o stare de inferioritate. Realmente, Itard a reuşit să-i facă să audă şi totodată să vorbească pe copiii suferind de surditate parţială, care altfel ar fi rămas surzi şi muţi, şi, în consecinţă, pentru totdeauna anormali. Acest lucru este efectiv cu totul diferit de *un simplu studiu al individului,* făcut cu ajutorul unor *teste* de psihologie experimentală. Acestea ne duc numai la o constatare cu privire la personalitatea mintală; ele nu modifică metodele de educaţie. Aici, dimpotrivă, mijloacele ştiinţifice aplicate devin mijloace prin care se dă o educaţie, încât pedagogia însăşi este schimbată.

Itard poate fi, deci, considerat întemeietorul pedagogiei ştiinţifice, şi nu Wundt şi Binet, care sunt, în schimb, întemeietorii unei psihologii fiziologice, care poate fi aplicată cu uşurinţă şi în şcoli.

Acesta este un punct fundamental, care merită să fie bine lămurit. În timp ce elveţianul Pestalozzi devine „părintele unei educaţii afective”, în Germania, după jumătate de secol, Fechner şi Wundt întemeiau psihologia experimentală. Cele două curente s-au dezvoltat şi s-au desfăşurat separat în şcoli. Pedagogia academică a continuat să evolueze pe vechile făgaşe, în timp ce studenţilor li se ofereau totodată *teste* mintale, care, însă, nu influenţau cu nimic educaţia.

Experimentele lui Itard, dimpotrivă, cu puţin înainte, au constituit un adevărat principiu de educaţie ştiinţifică, capabil să modifice metodele de educaţie şi, în acelaşi timp, şi şcolarii. Cu toate acestea, fiindcă această metodă de educaţie a fost destinată copiilor deficienţi, ea nu a fost tratată cu seriozitate în lumea educaţiei.

Meritul de a fi alcătuit un adevărat sistem de educaţie pentru copii deficienţi îi aparţine însă lui Edouard Séguin, care a fost mai întâi învăţător şi apoi medic. Acesta a plecat de la experienţele lui Itard, pe care le-a aplicat, modificându-le şi completând metoda, în cursul a zece ani de experienţe cu copii luaţi de la un ospiciu şi adunaţi într-o mică şcoală, pe strada Pigalle, la Paris. Această metodă a fost expusă prima oară într-un volum de peste şase sute de pagini, publicat în 1846, la Paris, ca titlu: *„Traitement moral, hygiène et éducation des idiots”*.

Mai târziu, Séguin a emigrat în Statele Unite ale Americii, unde s-au întemeiat multe instituţii pentru deficienţi şi unde, după alţi douăzeci de ani de experienţe, el a publicat o a doua ediţie a operei sale, cu alt titlu: *„Idiocy and its treatment by the physiological method”*. Acest volum a fost publicat la New York în 1866. În această carte, Séguin a definit pur şi simplu o metodă de educaţie, numind-o *metodă fiziologică*. El nu mai pomeneşte în titlu de o „educaţie a idioţilor” ca acţiune specială pentru ei, ci vorbeşte despre idioţie tratată cu „metoda fiziologică”. Dacă ne gândim că pedagogia a avut totdeauna ca bază psihologia şi că Wundt a definit o „psihologie fiziologică”, o atare coincidenţă a noţiunilor trebuie să ne facă atenţi şi să trezească presupunerea că există o legătură între metoda fiziologică şi „psihologia fiziologică”.

Pe când eram asistentă la clinica de psihiatrie, am citit cu mult interes cartea franceză a lui Edouard Séguin. Cea engleză însă, publicată la New York după douăzeci de ani, deşi era citată în operele despre educaţia specială ale lui Bourneville, nu exista în nici o bibliotecă. Spre marea mea mirare, n-am dat de urma ei nici la Paris, unde Bourneville îmi spunea că ştia de existenţa ei, dar că a doua carte a lui Séguin n-a ajuns niciodată în Europa. Cu toate acestea, am sperat că voi găsi vreun exemplar la Londra; dar a trebuit să mă conving că nici acolo cartea nu se găsea, nici în bibliotecile publice, nici în cele particulare. Am căutat-o în zadar, umblând din casă în casă, pe la mulţi medici englezi, cunoscuţi ca fiind dintre cei care s-au ocupat de copii deficienţi sau care conduceau şcoli speciale. Faptul că această carte era necunoscută şi în Anglia, deşi era publicată în limba engleză, m-a făcut să mă gândesc că sistemul Séguin nu a fost înţeles. De fapt, în publicaţiile relative la instituţiile pentru deficienţi, Séguin era citat totdeauna, dar *aplicaţiile* în educaţie descrise erau cu totul altele decât aplicaţii ale sistemului său. Aproape peste tot se aplicau mai mult sau mai puţin la deficienţi metodele pentru copii normali, mai ales în Germania. O prietenă a mea, de origine germană, care s-a dus acolo spre a mă ajuta în cercetările mele, a constatat că din materialul didactic special există câte ceva în muzeele pedagogice ale şcolilor pentru deficienţi, dar nu era utilizat niciodată în practica, pe când în principiu se susţine că este bine să se adopte pentru întârziaţi aceeaşi metodă ca şi pentru normali. Această metodă este totuşi mai obiectivă în Germania decât în Italia.

Şi la Bicêtre, unde am studiat mult timp, am văzut că se adoptau mai mult tehnicile didactice decât

sistemul lui Séguin, deşi textul francez era la îndemâna educatorilor. Toate indicaţiile erau înţelese mecanic şi fiecare educator respecta litera normelor. Cu toate acestea, am observat la toţi, atât la Londra, cât şi la Paris, dorinţa de îndrumări noi, de a cunoaşte experienţe noi, pentru că afirmaţia lui Séguin, .că prin aplicarea unor metode se pot realmente educa idioţii, rămânea practic o deziluzie.

Se înţelege uşor cauza acestui insucces. Fiecare rămânea la convingerea că şi copiii deficienţi, fiinţe inferioare, trebuie până la urmă să fie educaţi ca cei normali. Ideea că o „nouă educaţie” a apărut în lumea pedagogică nu pătrunsese încă şi nici ideea că o educaţie nouă îi poate ridica pe copiii deficienţi la un nivel superior. Cu atât mai puţin nu se bănuia că o metodă de educaţie cu ajutorul căreia se poate ridica nivelul deficienţilor ar putea ridica şi nivelul copiilor normali.

După aceea, am continuat experienţele mele cu deficienţi la Roma şi i-am educat pe aceştia timp de doi ani. Lucram după cartea lui Séguin, acordând o mare atenţie şi admirabilelor experienţe ale lui Itard. Printre altele, am luat măsuri să mi se confecţioneze un material didactic foarte bogat, călăuzindu-mă după aceste texte.

Acest material, pe care nu l-am văzut complet în nici o instituţie, era un mijloc miraculos, foarte eficient în mâna celui care ştia să se folosească de el, dar materialul în sine nu atrăgea atenţia deficienţilor. Am înţeles atunci cauzele descurajării educatorilor şi motivul pentru care ei părăsiseră această metodă. Prejudecata că educatorul trebuie să se coboare la nivelul elevului ţintuieşte pe educatorul deficienţilor într-un fel de apatie: el ştie că educă personalităţi

inferioare şi, de aceea, nu reuşeşte să le educe. Tot astfel, educatorii îşi închipuie că îi educă pe preşcolari dacă încearcă să se coboare la nivelul lor, prin jocuri şi, adesea, prin discuţii de bufoni.

Ar trebui tocmai, dimpotrivă, ca noi să ştim cum să trezim pe omul care stă aţipit în sufletul copilului.

Eu am avut această intuiţie şi cred că nu materialul didactic, ci vocea mea care îi chema, vocea i-a *trezit* pe copii, determinându-i să manipuleze materialul didactic şi să se educe. Mi-au servit drept călăuză marele respect pe care mi-l inspira nenorocirea lor şi dragostea pe care ştiu să o trezească aceşti copii nefericiţi în cei ce se apropie de ei. Dar şi Séguin se exprima la fel în această privinţă: citind despre încercările lui pline de răbdare, am înţeles că primul material didactic de care s-a folosit a fost de natură spirituală. De aceea, la sfârşitul volumului francez, autorul, aruncând o privire asupra muncii sale, încheie, cu melancolie, că ea va fi pierdută dacă nu se vor pregăti educatori. El avea despre pregătirea educatorilor pentru deficienţi o viziune cu totul originală: s-ar părea că e vorba de nişte sfaturi date cuiva care se pregăteşte să joace rolul de seducător. El ar vrea ca educatorii şi vocea lor să aibă farmec, ca ei să se îngrijească meticulos de înfăţişarea lor, să se facă cât se poate de atrăgători. Gesturile lor şi modulaţiile vocii ar trebui rafinate cu aceeaşi grijă cu care marii actori se pregătesc pentru scenă, pentru că ei vor trebui să trezească marile sentimente ale vieţii în nişte suflete fără vlagă şi fragede.

Această *cheie secretă,* care constă în acţiunea asupra spiritului, deschidea lunga serie de experimente didactice, admirabil analizate de Edouard Séguin şi realmente foarte eficace în educaţia idioţilor.

Eu am obţinut cu această metodă rezultate surprinzătoare. Trebuie să mărturisesc însă că, în timp ce eforturile mele erau răsplătite cu progrese intelectuale, mă dobora un fel de istovire: simţeam că dăruiam ceva din propriile mele puteri. Ceea ce se numeşte încurajare, sprijin, dragoste, respect sunt pârghii ale sufletului omenesc; şi cu cât cineva dăruieşte mai mult în sensul acesta, cu atât înnoieşte mai mult viaţa din jurul său şi îi dă mai multă vigoare.

Fără aceasta, *stimulul extern* cel mai desăvârşit trece neobservat, ca soarele prin faţa lui Saul, care exclama „Aceasta? ...e ceaţă groasă!"

Astfel am putut să încep pe cont propriu experienţe noi, pe care nu e cazul să le descriu aici. Voi aminti doar că, în epoca aceasta, am încercat o metodă de citit şi scris cu totul originală, deoarece această latură specială a educaţiei apare cu totul defectuoasă şi incompletă, atât în opera lui Itard, cât şi în aceea a lui Séguin.

Am izbutit să fac pe unii deficienţi din ospiciu să citească şi să scrie corect şi caligrafic, încât ei au putut să se prezinte la examen în şcolile publice alături de copiii normali, reuşind la probele respective.

Aceste rezultate uimitoare aveau în ele ceva miraculos pentru cei care le vedeau. Însă, după mine, copiii din ospiciu i-au ajuns pe cei normali la examenele publice numai pentru că au fost conduşi pe o cale deosebită. Ei au fost ajutaţi în dezvoltarea psihică, pe când copiii normali au fost, dimpotrivă, frânaţi şi reprimaţi. Mă gândeam că dacă într-o bună zi educaţia specială care i-a dezvoltat atât de uimitor pe idioţi s-ar putea aplica în dezvoltarea copiilor normali, miracolul s-ar risipi, deoarece prăpastia dintre nivelul mintal inferior al idioţilor şi cel normal nu va mai fi

anulată vreodată. În timp ce toată lumea admira progresele idioţilor mei, eu meditam la cauzele care puteau reţine pe elevii fericiţi şi sănătoşi din şcolile comune la un nivel atât de scăzut, încât să poată fi ajunşi, în probele de inteligenţă, de nefericiţii mei elevi.

Într-o zi, una dintre educatoarele mele de la Institutul pentru deficienţi mi-a dat să citesc o profeţie a lui Iezechiel, care i-a făcut o impresie adâncă, pentru că i se părea o profeţie privitoare la educaţia deficienţilor:

„În zilele acelea a fost asupra mea mâna Domnului şi Domnul m-a dus afară şi m-a oprit în mijlocul unui câmp plin cu oase de om. Şi m-a dus pe lângă ele de jur împrejur şi a zis către mine: «Fiul omului! Vor mai învia aceste oase?” Dar eu i-am răspuns: «Doamne Dumnezeule, tu ştii!” Şi mi-a zis: «Prooroceşte pentru oasele acestea şi spune: Oase uscate, ascultaţi cuvântul Domnului! Iată, voi aduce în voi duh de viaţă şi veţi învia. Şi voi face să crească pe voi vine şi carne şi cu piele vă voi îmbrăca şi vă voi da suflare de viaţă şi veţi fi vii!» Atunci eu proorocii, precum îmi fu porunca, şi, pe când eu proroceam, iată că se făcu vuiet şi zarvă: oasele se încheiau unele cu altele. Şi iată, am văzut că se înfiripează pe ele vine şi carne şi că se îmbracă pe deasupra cu piele, dar fără duh într-însele. Şi-mi zise: -«Prooroceşte pentru duhul de viaţă, prooroceşte, fiul omului, şi spune duhului: Aşa zice Domnul Dumnezeu! Din cele patru vânturi, vino, duhule, şi suflă peste aceşti morţi, ca să învieze! Şi am proorocit precum mi se poruncise, şi a intrat în ele duhul de viaţă şi înviară, şi se sculară în picioare ...Iată, ei zic: «Nădejdea noastră a pierit! Noi suntem ca ramurile retezate!»“.

De fapt, cuvintele „voi aduce în voi duh de viaţă şi veţi învia” pai să se refere la opera directă, individuală a educatorului, care încurajează, cheamă, ajută elevul şi îl pregăteşte pentru a fi educat.

Iar restul: „Şi voi face să crească pe voi vine şi carne şi cu piele vă voi îmbrăca” amintesc fraza fundamentală ce rezumă metoda lui Séguin „să-l conducem pe copil, ca şi când l-am lua de mână, de la educaţia sistemului muscular la educaţia sistemului nervos şi a simţurilor”. Séguin îi învăţa pe idioţi să umble, să-şi menţină echilibrul în mişcările mai grele ale corpului, cum ar fi urcarea scărilor, săriturile etc.; în sfârşit, educaţia simţurilor, începând cu senzaţiile musculare, tactile, termice, până la educaţia simţurilor specifice. Dar aceşti copii sunt redaţi numai vieţii vegetative. „Prooroceşte pentru duhul de viaţă” spune profeţia, „şi a intrat în ele duhul de viaţă şi înviară”. Séguin, de fapt, îl conduce pe idiot de la viaţa vegetativă la cea de relaţie, „de la educaţia simţurilor la noţiuni, de la noţiuni la idei, de la idei la moralitate”. Însă când munca aceasta admirabilă a ajuns la capăt, cu ajutorul unei analize fiziologice minuţioase şi printr-o dezvoltare treptată a metodei, iar idiotul a devenit un om, el va fi totuşi pentru totdeauna inferior celorlalţi oameni, un individ care nu va putea niciodată să se adapteze mediului social: „Noi suntem ca ramurile retezate: nădejdea noastră a pierit”.

Principiul că educatorul trebuie să aibă o pregătire specială care priveşte viaţa lui afectivă, că pregătirea lui nu constă numai în studiul intelectual, că educaţia este în mod fundamental un „contact între suflete” şi că educatorul trebuie să simtă „respect şi simpatie” faţă de copiii pe care îi educă este contribuţia caracteristică a lui Pestalozzi în şcolile sale. În orice

caz, acesta este numai un prim pas, esenţial, cu scopul de a trezi sufletul copilului. După aceea, copilul trebuie să aibă la dispoziţia lui mijloacele (ştiinţifice în cazul acesta) care duc la dezvoltare. Această a doua parte este contribuţia pedagogiei ştiinţifice. Iată motivul pentru care susţinem, pe baza experienţei noastre, că educatorul este „trăsătura de unire” dintre copilul - tulburat, adormit şi reprimat - şi mediul ambiant educativ, pregătit pentru activitatea sa. De foarte multe ori, acest contact între copil şi mediul înconjurător nu se poate statornici, dacă mai întâi nu l-am eliberat de povara unei reprimări anterioare şi de consecinţele ei inevitabile. În asemenea cazuri este necesar să începem cu un proces de vindecare, sau - cum spunem noi - de normalizare, înainte de a se putea oferi copilului mijloacele de dezvoltare. Mulţi dintre educatorii montessorieni au avut mari deziluzii din cauza insuccesului, pentru că şi-au început activitatea ca şi când acest proces de normalizare s-ar fi realizat, şi au neglijat necesitatea acestei puneri la punct.

Pentru acelaşi motiv, metoda obositoare a lui Séguin a fost abandonată: rezultatele reduse nu puteau justifica enorma risipă de mijloace.

Toţi repetau: mai sunt încă multe de făcut pentru copiii normali.

*

După ce, prin experienţă, am câştigat încredere în metoda lui Séguin şi după ce m-am retras din activitatea cu copiii deficienţi, am început din nou să studiez operele lui Itard şi Séguin, Simţeam nevoia de a medita asupra lor. Astfel am făcut ceea ce nu am făcut niciodată şi poate că puţini ar putea să o repete: am copiat, în italiană, de la primul la ultimul rând,

cărţile acestor autori, caligrafic, ca benedictinii înainte de răspândirea tiparului. Am copiat caligrafic, pentru ca să am timp să cântăresc sensul tuturor cuvintelor şi să pătrund spiritul autorului. Eram spre sfârşi- tul copierii celor şase sute de pagini ale lucrării franceze a lui Séguin, când am primit de la New York un exemplar din ediţia a doua - cartea engleză publicată în 1866. Acest exemplar vechi fusese găsit printre cărţile scoase din uz din biblioteca particulară a unui medic din New York şi a fost cedat cu uşurinţă persoanei care mi l-a trimis. L-am tradus, cu ajutorul unei englezoaice. Volumul nu aducea o contribuţie mare prin experienţe pedagogice ulterioare, ci mai curând prin interpretarea *filozofică* a experienţelor expuse în ediţia veche. Omul care studiase treizeci de ani copiii anormali expunea ideea că *metoda fiziologică* - adică o metodă care să aibă la bază studierea individualităţii elevului, iar în procesele de educaţie, analiza fenomenelor fiziologice şi psihice - trebuie constituită şi cu privire la copiii normali, marcând regenerarea întregii umanităţi. Ceea ce spunea Séguin mi se părea vocea premergătorului care strigă în deşert; şi am îmbrăţişat cu gândirea imensa importanţă a unei opere care ar avea puterea de a reforma şcoala şi educaţia.

În acel timp eram înscrisă la universitate ca studentă în filozofie şi urmam cursurile de psihologie experimentală, care abia atunci erau introduse în universităţile italiene, şi anume, la Torino, Roma şi Napoli. Paralel, făceam în şcolile elementare unele cercetări de antropologie pedagogică, studiind cu ocazia aceasta metodele şi normele după care se făcea educaţia copiilor normali. Pe baza acestor studii am fost numită la Universitatea din Roma, unde am ţinut un curs liber de antropologie pedagogică.

Aceasta a fost, prin urmare, pregătirea mea. Din punct de vedere intelectual, în contact cu problemele ştiinţifice ale timpului meu, am început să-mi găsesc drumul către noi obiective, care se arătau în domeniul psihiatriei. Am înţeles, aşa cum nu au înţeles alţii, că educaţia ştiinţifică nu se poate întemeia pe studiul şi măsurătorile indivizilor de educat, ci pe un tratament continuu, capabil a-i modifica. La Itard, educaţia era deci ştiinţifică, pentru faptul că măsurarea auzului era numai un mijloc care ducea la transformarea surzilor parţiali în indivizi care aud. În cazul „sălbaticului din Aveyron”, cu ajutorul unor metode ştiinţifice foarte asemănătoare cu cele utilizate de întemeietorii psihologiei experimentale, s-a reuşit să se redea vieţii sociale un individ atât de îndepărtat de societate, încât părea idiot, nu numai surdo-mut, şi să fie transformat într-o persoană care auzea şi înţelegea limba, aşa cum o vorbim şi o scriem noi.

În acelaşi mod, Séguin, cu ajutorul unor metode analitice foarte asemănătoare celor ale lui Fechner, însă mai ample, nu numai că a studiat sute de copii deficienţi din ospiciul din Paris, dar i-a şi transformat în fiinţe umane capabile de a munci în colectiv şi de a asimila o educaţie mintală şi artistică.

Eu însămi, utilizând numai ceea ce se numeşte studiul individului, cu ajutorul unor instrumente ştiinţifice şi *teste* mintale, am transformat deficienţi eliminaţi din şcoli ca inapţi de a fi educaţi, în indivizi care puteau să se ia la întrecere cu şcolarii normali; cu alte cuvinte, deveniseră indivizi socialmente utili şi educaţi ca fiinţe inteligente. Educaţia ştiinţifică, deci, era aceea care, bazându-se desigur pe ştiinţă, modifica şi ameliora individul.

Educaţia ştiinţifică, dependentă de cercetarea obiectivă pe bazele pedagogiei, ar deveni capabilă să transforme copiii normali. Cum? De bună seamă, ridicându-i peste nivelul normal şi *fâcându-i oameni mai buni*. O ştiinţă a educaţiei are nu numai menirea de a „observa”, ci şi pe aceea de a „transforma” copiii.

Acestea au fost concluziile la care am ajuns: nu numai observare, ci şi transformare. Observarea a întemeiat o nouă ştiinţă psihologică, dar ea nu a transformat nici şcolile, nici şcolarii. A adus ceva în şcolile obişnuite, dar le-a lăsat în starea lor de mai înainte, neschimbându-se nici metodele de instrucţie, nici cele de educaţie.

Metodele noi, dacă sunt orientate în direcţia ştiinţifică, ar trebui să *schimbe complet şcoala şi metodele* ei, dând naştere unei noi forme de educaţie.

Faptul central în educaţia ştiinţifică a deficienţilor era acesta: idioţii şi indivizii sub nivelul normal nu răspundeau la eforturile învăţământului obişnuit şi nu ştiau să execute ordine; de aceea, era necesar să se recurgă la alte mijloace care puteau să fie adaptate la capacitatea fiecărui individ.

Educaţia de tipul acesta era obiectul unor cercetări, era un experiment ştiinţific, o încercare de a investiga posibilităţile proprii ale şcolarului şi de a-i oferi mijloacele şi stimulii care puteau să deştepte în el orice energie care i-ar mai fi rămas, pentru a o folosi în mod permanent, a o spori şi a o coordona prin exerciţii individuale.

Educatorul pus în faţa unui surd sau a unui idiot este neputincios ca în faţa unui nou-născut. Numai ştiinţa experimentală poate să indice calea spre o nouă educaţie practică.

Dorinţa mea era să experimentez cu copiii din primele clase elementare metodele elaborate cu atâta succes de Séguin - în momentul când aceşti copii se prezintă la şcoală, nedisciplinaţi şi analfabeţi, la vârsta de şase ani.

Nu m-am gândit niciodată să aplic aceste metode în grădiniţe de copii. O întâmplare a făcut să apară în mintea mea o rază de lumină. În mod obişnuit, deprinderile şi prejudecăţile amorţesc capacitatea noastră intelectuală.

Poate că era logic să aplic la cei mici metodele folosite pentru deficienţi, dacă îi consideram şi pe copiii mici ca fiinţe cu neputinţă de educat, inaccesibile învăţământului, mintea lor neatingând încă un nivel satisfăcător de maturizare.

Nu se pot face comparaţii între deficienţi şi copiii normali, dacă avem în vedere copii de vârste deosebite, dacă îi comparăm deci pe cei ce nu au capacitatea de a se dezvolta (anormali) cu cei ce n-au avut timpul de a se dezvolta (copii foarte mici). Copiii întârziaţi sunt consideraţi din punct de vedere mintal ca nişte copii cu un nivel mintal foarte asemănător cu acela al unor copii normali mai mici decât ei cu câţiva ani. În ciuda faptului că într-o asemenea comparaţie nu se ţine seama de forţa iniţială înnăscută la gradele diferite ale celor două naturi, comparaţia nu este ilogică.

Cei mici n-au ajuns încă la o coordonare definitivă a mişcărilor musculare; de aci mersul lor nesigur, incapacitatea lor de a face anumite acţiuni obişnuite în viaţa zilnică, cum ar fi îmbrăcatul sau trasul ciorapilor, legarea şireturilor, încheierea nasturilor, trasul mănuşilor etc. Organele simţurilor, de exemplu, capacitatea de adaptare a ochiului, nu sunt încă

dezvoltate complet. Vorbirea este rudimentară şi se observă bine-cunoscutele defecte ale vorbirii la copii. Greutatea de a se concentra, instabilitatea etc. sunt alte caracteristici de acelaşi gen.

Preyer, în studiile sale asupra psihologiei infantile, a arătat pe larg deosebirea dintre defectele patologice ale limbajului şi cele normale la copilul în curs de dezvoltare.

Metodele prin care se poate ajuta dezvoltarea mintală a copiilor întârziaţi ar putea ajuta dezvoltarea tuturor copiilor, constituind astfel un învăţământ sănătos pentru orice fiinţă normală.

Multe defecte care devin permanente, ca cele ale vorbirii, se datoresc faptului că îi neglijăm pe copii în perioada cea mai importantă a vieţii lor, când se formează şi se statornicesc funcţiile principale, adică între trei şi şase ani.

*

Ideea ambiţioasă că putem ajuta, cu metode ştiinţifice de educaţie, adevărata dezvoltare a omului în acea perioadă a vieţii în care se formează inteligenţa şi caracterul, această idee nu mi-a venit în minte, în ciuda faptului că problema mă interesa în cel mai înalt grad.

Iată de ce istoria acestei „descoperiri psihologice şi a acestei metode ştiinţifice de educaţie a devenit o istorie interesantă.

Întâmplarea a avut partea ei, ca în multe descoperiri, inclusiv aceea a electricităţii. De fapt, întâmplarea, adică ambianţa, trebuie aproape totdeauna să ofere intuiţiei scânteia; omul este dezvăluit de ambianţă; după aceea, intuiţia şi interesul care a fost trezit sunt în stare să deschidă o cale nouă de progres.

În cazul meu, istoria este interesantă, pentru că, independent de studii şi de prejudecăţi, ea cuprinde un complex de situaţii, în care nu numai educaţia copilului, ci şi viaţa socială şi sentimentele umane se integrează într-o unitate desăvârşită.

Istoria descoperirii unei educaţii ştiinţifice pentru copii normali

Era la sfârşitul anului 1906. Mă întorceam de la Milano, unde am fost aleasă să iau parte la acordarea premiilor, cu prilejul expoziţiei internaţionale, în secţia de pedagogie ştiinţifică şi de psihologie experimentală. Am fost invitată de directorul general al „Institutului bunurilor imobiliare” din Roma să organizez şcoli pentru copii mici, care urmau să fie create în casele populare.

Era o idee minunată, aceea de a reforma un cartier plin de refugiaţi şi de lume săracă, aşa cum era San Lorenzo, la Roma, unde o populaţie de circa 30 000 de locuitori era îngrămădită în condiţii care erau ignorate de orice control municipal. Erau acolo muncitori fără lucru, cerşetori, prostituate, condamnaţi abia ieşiţi din temniţe, care cu toţii căutau un adăpost între pereţii caselor rămase neterminate din cauza crizei economice, ce întrerupsese orice construcţie în întreg cartierul. În proiectul conceput de inginerul Talamo se propunea să se cumpere toate acele ziduri, acele schelete de case, pentru a le termina, încetul cu încetul, şi a face din ele locuinţe statornice pentru populaţie. Acest plan cuprindea şi ideea în adevăr admirabilă de a strânge toţi copiii sub vârsta şcolară (de la trei la şase ani) într-un fel de „şcoală în casă”.

Fiecare casă populară trebuia să aibă şcoala ei şi, întrucât Institutul dispunea de peste patru sute de parcele la Roma, opera avea minunate posibilităţi de dezvoltare. Între timp, prima şcoală trebuia să se deschidă în ianuarie 1907, într-un mare bloc popular din cartierul San Lorenzo. În acelaşi cartier, Institutul poseda, încă de pe atunci, 58 de clădiri, iar planul directorului prevedea deschiderea a şaisprezece şcoli în acele clădiri.

Acest tip special de şcoli a fost botezat cu un nume fermecător, „Case dei bambini” („Case ale copiilor”). Prima dintre ele a fost deschisă, cu numele acesta, la 6 ianuarie 1907, în strada *dei Marsi*, nr. 53, iar răspunderea conducerii ei mi s-a încredinţat mie. Importanţa socială şi pedagogică a unei asemenea instituţii mi s-a înfăţişat în toată importanţa ei, şi am insistat asupra a ceea ce se părea o viziune, pe atunci exagerată, a viitorului său triumfal; astăzi însă mulţi încep să înţeleagă că ceea ce prevedeam era o realitate. Ziua de 6 ianuarie, în Italia, este sărbătoarea copiilor, care corespunde cu Bobotează din calendarul catolic. Este întocmai ca ziua de Crăciun în ţările protestante, când se ridică pomul de iarnă, iar copiii primesc daruri şi jucării. În ziua de 6 ianuarie, deci, s-a strâns primul grup de copii mici, peste cincizeci. Era interesant să vezi acele făpturi atât de deosebite de celelalte care frecventau obişnuitele şcoli gratuite. Erau timizi, stângaci, păreau lipsiţi de capacitatea de înţelegere şi iresponsabili. Nu erau în stare să meargă în rând, şi educatoarea i-a pus să se ţină fiecare de poala celui din faţă, mergând astfel unul în spatele celuilalt.

Plângeau şi se părea că se tem de toate - de frumoasele doamne prezente, de pom şi de obiectele

agăţate pe el. Nu primeau darurile, nu gustau dulciurile şi nici nu răspundeau când erau întrebaţi. Erau întocmai ca un grup de copii sălbatici. Nu trăiseră, de bună seamă, ca micul sălbatic din Aveyron, într-o pădure la un loc cu animalele, ci într-o pădure de oameni decăzuţi, dincolo de hotarele societăţii civilizate. La vederea acestui spectacol emoţionant, multe doamne spuneau că numai printr-un miracol acei copii ar putea să fie educaţi şi că ar vrea să-i revadă după un an sau doi.

Am fost invitată să vorbesc. Neputând să intru în amănuntele unor probleme de structură şi de economie, după o referire generală la opera ce începea atunci, am citit o parte dintr-o profeţie care, la catolici, se referă la solemnitatea Bobotezei, care cade în ziua de 6 ianuarie, ziua aleasă pentru inaugurarea „Casei copiilor” (*Isaiia*, capitolul 60): „Ridică-te şi luminează-te /Ierusalime/, căci a venit lumina ta şi slava Domnului peste tine a răsărit! Căci iată că întunericul a acoperit pământul, şi bezna popoarele, dar Domnul va străluci deasupra ta. Iar popoarele vor umbla în lumina ta, iar împăraţii, în razele răsăritului tău. Ridică împrejur ochii tăi şi vezi: căci toţi se adună şi vin spre tine. Fiii tăi vor veni de departe, iar fiicele tale se vor ivi din toate părţile. Atunci vei vedea şi te vei bucura; te vei minuna de atâţia oameni ce vor veni la tine, inima ta se va lărgi când mulţimea se va îndrepta spre tine, iar ceata popoarelor va veni la tine”. „Poate că, - am adăugat eu, drept concluzie -, această «Casă a copiilor» va deveni un nou Ierusalim şi, înmulţindu-se în poporul dezmoştenit, va aduce lumină în educaţie”.

Ziarele de atunci au criticat aceste cuvinte ca fiind exagerate, având în vedere o iniţiativă atât de modestă.

În anul următor, când s-a deschis un alt cartier popular cu o „Casă a copiilor”, „Institutul bunurilor imobiliare” a crezut că s-ar cuveni să ţin un discurs de inaugurare care să dea publicului italian o idee clară despre caracterul acestui experiment, despre importanţa unei reforme adevărate şi despre semnificaţiile sale economice şi sociale.

Acest discurs este o însemnată mărturie a spiritului de patriotism în care era concepută problema „Casei” şi a grijii de copii, într-un trecut îndepărtat, pentru a veni în ajutorul nefericiţilor locuitori ai cartierului San Lorenzo, cartier apărut în urma dislocării populaţiei, provocată de războaiele pentru independenţa Italiei şi de năvala mulţimii din alte ţinuturi la Roma, capitala noului Regat.

Iată, deci, semnificaţia experimentului meu didactic, efectuat doi ani în „Casele copiilor”. El reprezintă rezultatele unei serii de încercări făcute de mine pentru educarea copiilor mici după metodele noi. Nu este, desigur, o aplicare, pur şi simplu, a metodelor lui Séguin la preşcolari, aşa cum se poate vedea din citirea operelor acestui autor. Totuşi este adevărat că încercările din acei doi ani au o bază experimentală care merge până la

Revoluţia franceză şi însumează strădaniile de o viaţă ale lui Itard şi ale lui Séguin. Cât despre mine, la treizeci de ani după publicarea cărţii lui Séguin, i-am reluat ideile şi - îndrăznesc să spun - opera, cu acelaşi neistovit entuziasm cu care el a preluat ideile şi opera maestrului său Itard, care s-a stins sub îngrijirea lui filială. Timp de zece ani am experimentat în practică şi am meditat la operele acestor oameni de seamă, care s-au sacrificat lăsând umanităţii dovezile eroismului lor necunoscut. Cei zece ani ai mei de studii se pot aduna

la cei patruzeci de ani de muncă ai lui Itard şi Séguin. Se scurseseră astfel cinci decenii de pregătire activă, de-a lungul unui secol şi mai bine, înainte de a începe această încercare, scurtă în aparenţă, de numai doi ani. Nu cred că greşesc spunând că ea reprezintă munca a trei medici care, de la Itard la mine, au făcut primii paşi pe calea psihiatriei.

Analiza condiţiilor primului experiment. Istoricul primei sale răspândiri

Ambianţa în care au apărut primele „Case ale copiilor" trebuie să fi fost extrem de favorabilă educaţiei, de vreme ce rezultatele obţinute în acei primi ani, cu acei copii, în ceea ce priveşte transformarea lor surprinzătoare, n-au mai fost atinse de atunci.

De aceea, merită să analizăm datele privitoare la acest experiment.

Înainte de toate, între locuitori şi familiile copiilor trebuie să fi apărut o atmosferă de pace şi de mulţumire, de sinceritate şi de intimitate până atunci necunoscută. Printre altele, lumea din acel loc reprezenta rezultatul unei *selecţii morale.* Erau oameni săraci şi cinstiţi, fără profesie, care trăiau, zi de zi, dintr-o muncă întâmplătoare: hamali, spălătorese, culegători de flori sezoniere de pe câmp (ca violetele). Trăiseră mai înainte în acelaşi mediu, amestecaţi, cu lume grosolană şi imorală. Şi toţi aceşti nenorociţi, adunaţi în casele reconstruite, erau, fără excepţie, analfabeţi.

Copiii trăiau într-un fel de paradis, acelaşi pentru toţi. Ignoranţa părinţilor lor excludea orice influenţă

educativă în familie. Nu exista nici un contrast între această influenţă şi ceea ce dobândeau copiii prin educaţia primită la şcoală. Persoana care exercita rolul de educatoare nu era o educatoare veritabilă, ci o femeie cu un grad de instrucţie destul de redus, care se ocupa cu treburi domestice şi îi ajuta pe ai săi la munca câmpului, din care familia îşi cîştiga mijloacele de existenţă. Această educatoare nu avea idei educaţionale, nici principii şcolare; nu era răspunzătoare în faţa nici unei autorităţi şi nici nu era supusă criticii vreunui inspector şcolar.

În timpul zilei, copiii erau abandonaţi de tată şi de mamă, plecaţi să caute de lucru.

Aceste condiţii ar putea să pară cu totul contrare bunului mers al unei şcoli; de fapt, ele nu reprezentau, ca să zic aşa, nimic, erau un zero în ceea ce priveşte influenţa arbitrară a educaţiei.

Procedeul ştiinţific din şcoală a atins eficienţa sa deplină pentru că nu existau piedici care să i se opună. Această împrejurare a constituit o contribuţie însemnată la rezultatul fericit al unui experiment străin de alte concepţii şi condus într-un laborator de psihologie, aşa cum devenise „Casa copiilor”.

Au apărut fapte surprinzătoare, ca „manifestarea neaşteptată a scrierii şi a citirii spontane”, „disciplina spontană”, „viaţa socială liberă”, - fapte care au stârnit curiozitatea şi au trezit admiraţia lumii.

Tocmai acest grup de copii, grosolani şi pe jumătate sălbatici, a devenit vestitul centru de interes care a atras din toate părţile lumii, îndeosebi din America, vizitatori la Mecca educaţiei.

Din cauza acestei puteri de atracţie, cartierul San Lorenzo a fost străbătut de suverani, de miniştri, de oameni de ştiinţă, de aristocraţi, dornici cu toţii să

vadă de aproape copiii miraculoşi. Din acest centru, „Casele copiilor” s-au răspândit în lumea întreagă.

După ce s-a inaugurat prima „Casă a copiilor”, la 6 ianuarie 1907, au mai fost deschise altele, în case reclădite de „Institutul bunurilor imobiliare”, la câteva luni după aceea, la 7 aprilie 1907, iar la 18 octombrie 1908, sub conducerea Annei-Maria Maccheroni, s-a deschis „Casa copiilor” la cea mai mare instituţie socială existentă în Italia, *Umanitaria*, din Milano, întemeiată de evrei socialişti, în sprijinul oamenilor de rând. Era un centru compus din case model pentru muncitori, dar în acelaşi timp, un centru de propagandă, unde activa - lucru care trebuie amintit - un obscur şi sever ziarist, al cărui nume trebuia să devină faimos şi fatal în lume: Benito Mussolini.

La *Umanitaria* s-a organizat o mişcare de mari dimensiuni, care a luat asupra sa fabricarea materialului, adică a aparaturii ştiinţifice indicate de mine pentru prima „Casă a copiilor”.

După aceea, „Institutul bunurilor imobiliare” a deschis şcoli în case de închiriat din diferite părţi ale Romei, de data aceasta şi pentru clasele mijlocii, care voiau şi ele să aibă privilegiul de a beneficia de o „Casă a copiilor”. S-a întemeiat apoi prima „Casă a copiilor” pentru aristocraţie, inaugurată de ambasadorul englez din Roma, casă care primea copii din cele mai înalte medii sociale.

După un cutremur nimicitor, care a distrus oraşul Messina în Sicilia, au fost aduşi la Roma şaizeci de copii, descoperiţi printre ruine; şi pentru acest grup de fiinţe necunoscute, orfane, năucite, înspăimântate de teribilul cataclism, s-a întemeiat „Casa copiilor” din strada Giusti, condusă de călugăriţe franciscane, misionare. Această „Casă” a devenit faimoasă prin

transformarea realizată în aceşti copii mici, cărora li s-a redat bucuria de a trăi; ea a inspirat romane şi poezii, ca *Mother Montessori* a americanei Dorothy Canfield-Fisher. „Case ale copiilor” s-au deschis în diferite localităţi, după ce baronul şi baroana Franchetti s-au îngrijit de organizarea unui prim curs de pregătire pentru educatori. Acest curs a fost destinat pregătirii unor educatori italieni pentru şcolile săteşti, dar în acea primă sesiune au fost primiţi şi membri ai corpului didactic de altă naţionalitate, din .ţări europene. Apoi, în 1913, în ajunul primului război mondial, s-a organizat, din iniţiativa unor americani, un prim curs internaţional la Roma, la care au luat parte studenţi din ţările europene, din America, din Africa şi din India.

Pedagogia ştiinţifică pentru copii mici se născuse şi ea îşi propunea cu îndrăzneală să modifice educaţia.

„Casele copiilor” s-au înmulţit cu repeziciune în lumea întreagă, în ciuda unor piedici ivite din pricina războiului şi a prejudecăţilor, iar în timpul celui de-al doilea război mondial, aceste „case” s-au înmulţit în India.

Istoria mişcării montessoriene dovedeşte că una şi aceeaşi educaţie este posibilă, fie şi cu unele adaptări mai mult sau mai puţin importante, pentru toate clasele sociale, pentru copii fericiţi, ca şi pentru cei înspăimântaţi de un dezastru seismic, pentru toate rasele din lume. Copilul s-a dovedit în timpul nostru o forţă capabilă să dea o nouă speranţă unor oameni învăluiţi în întuneric.

„Casa copiilor” are o îndoită importanţă: una socială, ea fiind o „şcoală în casă”, şi alta pur educaţională, care depinde de aplicarea metodei experimentate de mine.

Ca factor de civilizaţie care interesează direct poporul, „Casa copiilor” merită să fie cunoscută.

Ea rezolvă, într-adevăr, multe probleme sociale şi educaţionale, care păreau utopii, şi face parte din transformarea modernă a casei; cu alte cuvinte, ea atinge direct partea cea mai importantă a chestiunii sociale, aceea care priveşte viaţa intimă a oamenilor.

Cap. 3 - Metode de învăţământ adoptate în „casele copiilor

De îndată ce am aflat că am la dispoziţie o şcoală de copii mici, m-am decis să studiez, din punct de vedere ştiinţific, educaţia lor, şi să merg pe o altă Gale decât aceea pe care au mers, mai mult sau mai puţin, toţi ceilalţi, confundând studiul copiilor cu educaţia lor şi numind „pedagogie ştiinţifică" studiul unor copii educaţi în şcoala tradiţională, rămasă neschimbată. Pedagogia înnoitoare, fundamentată pe studii obiective şi precise, trebuie, dimpotrivă, *să transforme şcoala* şi să acţioneze direct asupra şcolarilor, oferindu-le o viaţă nouă.

Cât timp „ştiinţa" se limita la „a cunoaşte mai bine" copiii, fără a-i salva practic de multe rele pe care ea a început să le descopere în şcolile obişnuite şi în vechile metode de educaţie, nimeni nu avea dreptul să proclame existenţa unei „pedagogii ştiinţifice". Cât timp cercetătorii se limitau să pună „probleme noi", nu exista nici un temei să se afirme că se dezvolta o „pedagogie ştiinţifică", pentru că ea trebuia să dea soluţia problemelor, şi nu doar să pună în lumină dificultăţile şi pericolele existente în şcolile obişnuite, ignorate de cei care conduc şi îndrumează instruirea copiilor în şcoli. Faptul de a fi descoperit şi demonstrat răul care n-a fost cunoscut până aci a fost opera igienei şi psihologiei experimentale; dar acest lucru n-a însemnat edificarea unei noi pedagogii.

În ceea ce priveşte psihologia infantilă în sine, ea nu putea să descopere caracteristicile naturale şi deci legile psihologice care conduc creşterea copiilor, pentru că în şcoli sunt condiţii atât de anormale, încât ele scot în evidenţă manifestări caracteristice de

apărare şi de oboseală, în loc să întărească energii creatoare care aspiră la viaţă.

Wundt însuşi, creatorul psihologiei fiziologice, era de acord că „psihologia copilului nu este cunoscută”.

M-am gândit să ţin seama de munca de cercetare a altora, dar să rămân, personal, străină de ea. Consider ca esenţială numai afirmaţia - sau mai bine zis definiţia dată de Wundt: „Toate metodele psihologiei experimentale pot fi reduse la o singură metodă: la observarea organizată cu precizie”.

Când e vorba de copii, trebuie să se ia în consideraţie neapărat un alt factor: studiul dezvoltării. Din acest punct de vedere, m-am ţinut de regula generală, dar fără să mă limitez la dogme cu privire la activitatea copiilor în raport cu vârsta.

Creşterea morfologică

În şcolile mele, am avut grijă să urmăresc, încă de la început, creşterea corpului copiilor, studiindu-i şi măsurându-i după procedeele practice stabilite de cercetarea antropologică. Am adus însă o simplificare importantă în măsurători şi o ordine care să uşureze înregistrarea datelor. De asemenea, am căutat să-i cointeresez direct şi pe copii. Familiilor ii s-au trimis periodic măsurătorile care priveau pe copiii lor, însoţite de indicii medii normali după vârste, ceea ce a avut ca urmare faptul că părinţii urmăreau în mod conştient dezvoltarea fizică a copiilor lor.

Am dat să mi se facă un antropometru pentru copii, cu scara variind între 0,50 şi 1,50 m. Am instalat pe platforma antropometrului un mic taburet mobil, înalt de 30 cm, pentru măsurarea înălţimii în poziţie şezândă. Astăzi însă aş sfătui să se construiască un

antropometru cu două niveluri, unul pentru măsurarea înălţimii totale a copilului şi altul pentru înălţimea în poziţie şezândă. La cel de-al doilea, indicele zero trebuie să fie la 30 cm înălţime, adică să corespundă cu nivelul taburetului, care este fix. Indicatoarele care se mişcă în culisa prevăzută pe axa verticală sunt independente unul de altul, încât se pot lua două măsurători deodată, adică se pot măsura doi copii în acelaşi timp. În orice caz, se înlătură inconvenientul şi pierderea de timp cu luarea şi punerea la loc a taburetului şi calcularea diferenţei pe scara metrică.

Tehnica cercetării fiind, în felul acesta, uşurată, am hotărât să se măsoare lunar înălţimea copiilor în picioare şi în poziţie şezândă, iar pentru a obţine date cât mai exacte cu privire la dezvoltarea lor şi, în acelaşi timp, o mai bună sistematizare a cercetărilor, am fixat regula ca înălţimea să fie măsurată în ziua în care copilul respectiv împlineşte fiecare lună de la naşterea sa.

Spre a asigura aplicarea acestui procedeu, am conceput un registru de felul acesta:

Ziua lunii	Septembrie		Octombrie etc.	
	înălţimea		înălţimea	
	În picioare	Şezând	În picioare	Şezând
1 2 3 4 etc.				

În spaţiile de lingă fiecare număr se scrie numele copilului care s-a născut în ziua respectivă a lunii.

Astfel, educatoarea ştie care dintre elevi trebuie măsurat în ziua respectivă şi notează măsurătorile corespunzătoare lunii. În felul acesta, înregistrarea este mai precisă şi, s-ar putea spune, educatoarea nu se va obosi prea mult.

În ceea ce priveşte greutatea, am hotărât ca ea să fie controlată în fiecare săptămână cu un cântar aşezat în vestiarul de lângă baie. Copilul este cântărit dezbrăcat, înainte de a intra la baie, alegând pentru aceasta ziua de săptămână în care s-a născut. Astfel, baia pentru circa 50 de copii este repartizată în zile diferite din cursul unei săptămâni, încât pot face baie 5-7 copii pe zi. În practică, baia săptămânală prezintă destule dificultăţi şi adesea ea nu poate fi făcută efectiv. Totuşi, principiul rămâne valabil, iar prin stabilirea verificării săptămânale a greutăţii în ordinea amintită, am căutat să asigur şi îmbăierile săptămânale.

Înregistrarea greutăţii e foarte simplă.

Zilele săptămânii sunt înscrise în coloana verticală a unui registru şi în dreptul fiecăreia sunt trasate mai multe rânduri pentru numele şcolarilor născuţi în ziua respectivă.

M-am gândit că acestea sunt singurele date antropologice de care trebuie să se preocupe educatoarea, singurele care interesează direct *şcoala.*

Am hotărât ca alte măsurători să fie luate de către un medic specializat în antropologia infantilă sau care are intenţia de a se specializa în această ramură a antropologiei pedagogice. Între timp, mi-am luat eu însămi aceste obligaţii.

Munca medicului trebuie să fie complexă, şi, pentru a o uşura, am hotărât să se tipărească fişe

biografice, din care reproduc un exemplar la paginile 83 şi 89.

După cum se vede, schema este foarte simplă. Aceasta pentru că doresc ca medicul şi educatoarea să se conducă după condiţiile mediului în care îşi fac observaţiile.

Investigaţiile antropologice se fac cu multă grijă, în aşa fel încât să se respecte ordinea, iar cercetarea antropometrică fundamentală să fie sigură. De aceea, recomand ca în fiecare an să se facă următoarele măsurători în cazul fiecărui copil: circumferinţa craniului, cele două diametre maxime ale lui, circumferinţa toracelui, indicii cefalici, de greutate, de înălţime şi altele asemănătoare, după împrejurări şi după sugestiile tratatelor moderne de antropologie pedagogică. Insist ca medicul să facă aceste investigaţii în săptămâna sau cel puţin în luna în care copilul împlineşte anul de vârstă şi, dacă se poate, chiar în ziua aniversării zilei de naştere.

	Septembrie			
	Săptămâna I kg	Săptămâna II kg	Săptămâna III kg	Săptămâna IV kg
Luni **Marţi** **Miercuri** **Joi** **Vineri** **Sâmbătă** **Duminică**				

Fiecare pagină a registrului corespunde unei luni

Nr. ... Data înscrierii.. .

Nume şi prenume ... Etatea ...
Numele părinţilor ... Etatea mamei ...
Etatea tatălui ...
Profesiunea...
Antecedente ereditare ...
Antecedente personale ...

Astfel, respectând această regulă, medicul îşi va uşura sarcina, deoarece în cele 365 de zile ale anului, numai cel mult 50 de copii îşi aniversează naşterea. Procedând astfel, medicul nu este obligat să-şi facă zilnic observaţiile şi deci să-şi îngreuieze munca. Educatoarea are obligaţia să-l ţină pe medic la curent cu data aniversărilor copiilor.

În felul acesta, antropometria are şi aplicaţii educative.

Părăsind „Casele copiilor”, copiii vor şti, fără îndoială, să răspundă la următoarele întrebări:

- În ce zi a săptămânii te-ai născut?
- În ce zi a lunii?
- Când îţi sărbătoreşti ziua de naştere?

Date antropologice

Înălţimea în picioare	Greutatea	Măsura toracelui	Înălţimea şezînd	Indicele de înălţime	Indicele de greutate	Capul			
						Circumfe-rinţa	Diametrul antero-pos-terior	Diametrul transversal	Indicele cefalic

Constituţia fizică ...
Starea de nutriţie a muşchilor ...
Culoarea pielii ...
Culoarea părului ...

NOTE

Pe deasupra, vor dobândi deprinderi de ordine şi mai ales se vor obişnui să se observe pe ei înşişi. (De fapt, adaug, în paranteză, copiilor le face mare plăcere să fie măsuraţi. De îndată ce educatoarea adresează unui copil cuvântul *„înălţimea*!” - el îşi scoate repede încălţămintea, cu un surâs de bucurie, şi dă fuga să se aşeze pe antropometru, luând singur o poziţie atât de

perfectă, încât educatoarei nu-i mai rămâne decât să potrivească indicatorul şi să noteze cifra respectivă.)

În afară de măsurătorile pe care le face medicul cu instrumentele obişnuite (compas de grosime, panglici metalice etc.), el face observaţii asupra pigmentaţiei, asupra condiţiilor trofice ale muşchilor, asupra stării glandelor limfatice şi a stării sângelui etc. El ia notă de malformaţii şi de eventualele stări patologice, care trebuie să fie descrise cu grijă (rahitism, paralizii infantile, strabism etc.). Un astfel de studiu obiectiv va da medicului posibilitatea de a formula întrebările ce urmează să le pună părinţilor, pe baza istoricului cazului respectiv.

Afară de aceasta, medicul va face vizitele obişnuite, diagnosticând cazuri de eczemă, de boii de urechi, de conjunctivite, de febră, de tulburări intestinale etc. Importanţa tuturor acestora este verificată acasă, de ambulatoriu, care asigură o îngrijire imediată şi o supraveghere continuă. În urma muncii mele la „Casele copiilor” înfiinţate de „Institutul bunurilor imobiliare”, am ajuns la concluzia că investigaţiile anamnestice obişnuite făcute direct de către clinici nu sunt potrivite pentru şcoală, pentru că istoria familiilor este aproape totdeauna perfect normală. Am sfătuit deci educatoarele să obţină, stând de vorbă cu mamele, informaţii de ordin social - cu privire la educaţia părinţilor, la obiceiurile lor, la veniturile şi cheltuielile lor, pentru întocmirea unei monografii a familiei în stilul lui Le-Play. Cred că acest sfat este practic numai acolo unde educatoarea locuieşte în vecinătatea familiilor şcolarilor săi.

În orice caz, ar fi pretutindeni foarte util ca sfatul medicului să poată ajunge la mame prin educatoare, atât în cazul igienei individuale a fiecărui copil, cât şi în

cazul igienei infantile în general. La sfatul medicului, educatoarea ar putea adăuga sfaturile sale personale cu privire la educaţia individuală a copilului; dar asupra acestui punct, adică asupra aspectului igienico-social al „Caselor copiilor”, nu pot să mă opresc aici.

Ambianţa

Metoda de observaţie este stabilită pe o singură bază: copiii să se poată exprima liber, pentru ca astfel să ne dezvăluie nevoile şi aptitudinile lor - care rămân ascunse sau sunt reprimate atunci când ambianţa împiedică activitatea lor spontană. În sfârşit, e nevoie ca, pe lângă un observator, să existe şi un lucru observat, iar dacă e necesar ca observatorul să aibă o pregătire pentru a şti să „vadă” şi să „culeagă” adevărurile, trebuie să se pregătească, pe de altă parte, şi condiţiile care fac posibilă manifestarea caracteristicilor naturale la copii.

Această ultimă parte a problemei, pe care nimeni nu o luase încă în considerare în „pedagogie”, mi se părea cu adevărat importantă şi cea mai direct pedagogică, pentru că se referă la viaţa activă a copilului.

De aceea, am început prin a comanda un mobilier şcolar pe măsura copilului şi care să răspundă nevoii sale de a lucra raţional. Am pus să se construiască măsuţe de diferite forme, care să nu se clatine, dar *foarte uşoare*, încât să poată fi transportate uşor de către doi copii mici de patru ani; am pus să se construiască scaune mici, unele cu fundul de pai, altele în întregime din lemn, uşoare, şi cât mai elegante, însă nu simple reproduceri în mic ale scaunelor pentru adulţi, ci adaptate la proporţiile corpului de copil. În

afară de aceasta, mi-am procurat mici fotolii de lemn cu braţe largi şi mici fotolii de nuiele. Apoi, nişte măsuţe pătrate pentru o singură persoană şi altele de diferite forme şi mărimi, care se acoperă cu şerveţele de pânză şi se împodobesc cu vaze pentru plante verzi şi flori. Din mobilier face parte şi un lavoar foarte scund, incit să fie accesibil unui copil de trei sau patru ani, cu margini laterale, albe, pe care să se ţină săpun, periuţe şi prosoape şi care să se poată spăla. Dulapurile sunt joase, uşoare şi foarte simple - unele acoperite cu o simplă perdea, altele însă închise cu uşi, fiecare cu altă cheie; broasca este la înălţimea copiilor, incit ei pot să o descuie, să o încuie şi să aşeze obiecte pe rafturi. Pe scândura de sus, lunguiaţă şi îngustă, se pune un vas cu peşti vii şi diferite bibelouri. Jur împrejur, pe pereţi, la un nivel jos, încât să fie accesibil copiilor mici, sunt table negre de scris şi tablouri mici oare reprezintă scene de familie plăcute sau animale, flori, scene istorice sau religioase şi altele, care se pot schimba de la o zi la alta.

Un tablou mare, în culori, care reprezintă „Madona cu scaunul” a lui Rafael, domină pe pereţi. Am ales acest tablou ca emblemă şi simbol al „Caselor copiilor”. De fapt, „Casele copiilor” reprezintă nu numai un progres social, ci un progres al umanităţii; ele se leagă strâns de ridicarea demnităţii maternităţii, de progresul femeii şi de protecţia urmaşilor. Madona concepută de divinul Rafael nu este numai frumoasă şi gingaşă, ca o fecioară sublimă, şi mamă, cu minunatul ei copil, ci, alături de un atât de desăvârşit simbol al maternităţii vii şi reale, stă figura lui Ioan-premergătorul, care ne înfăţişează, în frumuseţea proaspătă a unui copil, sacrificiile aspre ale celui care deschide drumul. E vorba de o operă a celui mai mare

artist italian, şi dacă într-o zi „Casele copiilor” se vor răspândi în lume, tabloul lui Rafael va fi o mărturie elocventă despre patria lor de origine.

Copiii nu vor putea înţelege semnificaţia simbolică a „Madonei cu scaunul”, dar vor vedea în ea ceva mai mult decât în alte tablouri care reprezintă taţi, mame, bunici şi copii şi îl vor păstra în inimile lor cu veneraţie.

Acestea ar fi de spus despre ambianţă.

Observaţii practice

Să începem cu prima observaţie care le vine în minte adepţilor vechilor metode de păstrare a disciplinei. Copiii, mişcându-se, răstoarnă scaunele şi mesele, producând zgomot şi dezordine. Dar aceasta este o prejudecată. Tot aşa, lumea a crezut că sunt necesare faşele pentru nou- născuţi şi coşurile închise pentru copiii care făceau primii paşi. În şcoală facem la fel, credem că e nevoie de o bancă grea, ba chiar fixată pe duşumea cu şuruburi. Toate acestea se sprijină pe ideea că copilul trebuie să crească în imobilitate şi pe prejudecata stranie că, pentru a fi supus unei acţiuni educative, el trebuie să aibă o poziţie specială a corpului.

Mesele, scaunele, micile fotolii uşoare şi transportabile dau copilului putinţa de a *alege* poziţia comodă: el se va putea *adapta*, în loc să *stea* nemişcat, şi aceasta va fi un semn extern de libertate şi totodată de educaţie. Dacă va face o mişcare greşită şi va răsturna cu zgomot un scaun, el va avea dovada evidentă a incapacităţii sale; aceeaşi mişcare printre bănci ar rămâne neobservată. În felul acesta, copilul va avea prilejul să se corecteze, iar după ce s-a corectat, va avea dovezi evidente despre aceasta: scaunele şi

mesele vor rămâne nemişcate, stând, fără zgomot, la locul lor; ceea ce înseamnă că copilul *a învăţat să se mişte*. În schimb, cu metoda veche, dovada că s-a disciplinat consta într-un fapt contrariu, adică în faptul imobilităţii şi al tăcerii. Imobilitatea şi tăcerea *îl împiedicau* pe copil să înveţe a se mişca frumos şi cu discernământ, încât atunci când se afla în medii unde nu existau bănci, el ajungea să răstoarne numaidecât obiecte uşoare. Aici, dimpotrivă, el învaţă să aibă o ţinută şi să capete o îndemânare în mişcări, care îi va fi de folos şi în afară de şcoală; deşi copil, va deveni o persoană cu o purtare liberă, dar, în acelaşi timp, corectă.

Educatoarea de la „Casa copiilor" din Milano a pus să i se construiască o etajeră lungă, în dreptul unei ferestre, pe care aşeza suporturile pentru alegerea incastrelor de fier necesare primelor desene (vezi mai departe materialul didactic pentru pregătirea scrierii). Etajera fiind prea îngustă, avea inconvenientul că, atunci când copiii alegeau piesele, adesea le scăpa din mină suportul, răsturnând cu zgomot mare incastrele de fier de pe el. Educatoarea s-a gândit atunci să aducă îmbunătăţiri etajerei, dar în aşteptarea tâmplarului care întârzia, copiii au învăţat să manipuleze obiectele cu atâta îndemânare, încât suporturile nu se mai răsturnau, cu toate că aveau un echilibru nesigur.

Abilitatea mişcărilor copiilor a recuperat defectele mobilierului.

Simplitatea sau imperfecţiunea obiectelor externe servesc deci la dezvoltarea *activităţii* şi *dexterităţii* elevilor.

Toate acestea sunt lucruri logice şi simple; iar acum, după ce s-au explicat şi experimentat, ele par

evidente tuturor, ca soluţia problemei cu oul lui Cristofor Columb.

Disciplină şi libertate

Iată o altă obiecţie uşor de făcut de către cei care lucrează în şcolile obişnuite. Cum să obţinem *disciplina* într-o clasă cu copii pe care îi lăsăm să se mişte în libertate?

De bună seamă că, în sistemul nostru, noi avem o concepţie deosebită despre *disciplină*. Disciplina trebuie să fie şi ea *activă*. Nu se poate spune că un individ care este forţat să stea tăcut ca un mut, nemişcat ca un paralitic, e disciplinat. El este un individ redus la nefiinţă, nu un individ disciplinat.

Noi spunem despre un individ că este disciplinat atunci când este stăpân pe el însuşi şi deci poate să dispună de sine, când trebuie să urmeze o regulă de viaţă.

O atare concepţie a *disciplinei active* nu este uşor de înţeles, nici de realizat, dar cu siguranţă că ea conţine un înalt principiu de *educaţie*, cu totul deosebit de constrângerea absolută şi evidentă la imobilitate.

Educatoarea are nevoie de o tehnică specială pentru a-l conduce pe copil la disciplină pe calea aceasta, pe care el va trebui apoi s-o urmeze toată viaţa, păşind neîncetat spre desăvârşire. După cum atunci când învaţă să se mişte, nu să stea imobil, copilul se pregăteşte nu pentru şcoală, ci pentru viaţă, încât devine un individ *corect - din obişnuinţă şi din practică* - şi în manifestările sale sociale obişnuite, tot astfel el se obişnuieşte şi cu o disciplină care nu se limitează la mediul şcolar, ci se extinde la societatea însăşi.

Libertatea copilului trebuie să aibă ca *limită* interesul colectiv, iar ca *formă*, ceea ce numim educaţia bunelor comportări şi a atitudinilor. De aceea suntem datori să-l împiedicăm pe copil de la tot ce poate jigni sau vătăma pe alţii sau poate însemna un act necuviincios sau josnic. Orice altă manifestare care are un scop util, oricare ar fi ea şi sub orice formă s-ar desfăşura, trebuie nu numai să-i fie permisă, dar trebuie să fie *observată* de educator: iată punctul esenţial. Prin pregătirea sa ştiinţifică, educatorul ar trebui să dobândească nu numai capacitatea, ci şi interesul de a observa fenomenele naturale. În sistemul nostru, el va trebui să fie mai mult un om „cu răbdare" decât un om „activ"; iar răbdarea lui va consta din curiozitatea ştiinţifică stăruitoare şi din *respect* pentru fenomenul pe care vrea să îl observe. Trebuie ca educatorul să înţeleagă şi să *simtă* poziţia sa de *observator*.

Acest criteriu este bine să-l introducem în şcoala celor mici, la vârsta primelor manifestări ale vieţii lor. Noi nu putem să cunoaştem consecinţele unui *act spontan* reprimat în epoca în care copilul abia începe să acţioneze: poate că noi reprimăm *viaţa însăşi*. *Umanitatea* care se manifestă în splendorile ei intelectuale, la vârsta fragedă şi plăpândă a copilăriei, aşa cum se arată soarele în zori şi floarea la prima dezvelire a petalelor, ar trebui *respectată* cu o veneraţie pioasă; iar dacă un act educativ va fi eficace, va fi numai în măsura în care va tinde să *ajute* desfăşurarea completă a vieţii.

Pentru a face aşa, este necesar să se evite cu rigurozitate *oprirea unor mişcări spontane şi impunerea unor acţiuni din voinţa altora*, afară de

cazul unor acţiuni inutile sau dăunătoare, pentru că *acestea* trebuie să fie *înăbuşite, nimicite.*

Dificultăţile disciplinei în şcoală

Pentru a realiza intenţiile de mai sus, a trebuit să recurg la ajutorul unor educatoare care lucraseră după vechile metode, în şcolile obişnuite. Cu acest prilej, m-am convins cât de mare este distanţa dintre cele două sisteme. Chiar şi o educatoare inteligentă, care a înţeles principiul, întâmpină multe greutăţi în punerea lui în practică. Ea nu poate înţelege rolul său în aparenţă *pasiv*, ca acela al astronomului, care stă nemişcat în faţa telescopului, în timp ce lumile se rotesc vertiginos în Univers. Ideea că viaţa şi toate lucrurile *merg de la sine* şi că pentru a studia viaţa, pentru a-i căuta secretele sau pentru a o dirija trebuie să o observi şi să o cunoşti, fără a interveni, nu poate fi *asimilată* şi *transpusă în practică uşor*. Educatoarea s-a învăţat prea mult să fie în şcoală unica persoană cu activitate liberă, investită cu datoria de a înăbuşi activitatea elevilor. Când ea nu impune ordine şi tăcere, se uită în jur pierdută, ca şi când şi-ar cere scuze lumii şi ar chema-o ca martoră a nevinovăţiei sale. În zadar i se repetă că dezordinea din primul moment este necesară. Iar când este obligată să nu facă altceva decât să *privească,* se întreabă dacă nu e cazul să-şi dea demisia, întrucât nu mai este educatoare.

Dar când începe să discearnă care sunt actele ce urmează să fie împiedicate şi cele care să fie observate, educatoarea simte un gol şi începe să se întrebe numaidecât dacă va putea face faţă noii sale îndatoriri.

Într-adevăr, educatoarea care este nepregătită se va găsi pentru multă vreme neputincioasă şi pierdută, în timp ce, cu cât va fi mai întinsă cultura sa ştiinţifică şi practica sa experimentală, cu atât Va *simţi* mai mult mirare şi interes.

Într-un roman intitulat *Unchiul meu milionar*, se găseşte un exemplu elocvent în legătură cu vechile metode disciplinare. Unchiul a fost, desigur, un copil foarte dificil şi, după ce făcuse destule pagube, încât zăpăcise tot oraşul, ca o ultimă încercare, a fost internat într-o şcoală. Acolo, unchiul, cu numele Fufu, săvârşi prima sa faptă nobilă şi încercă prima emoţie, când, aflându-se lângă drăgălaşa Fufetta, a observat că acesteia îi era foame şi nu avea de mâncare. Citez:

«El se uită împrejur, o privi, luă coşuleţul cu mâncare şi i-l puse în poală, fără să spună un cuvânt.

Apoi se îndepărtă câţiva paşi şi, fără să ştie de ce, îşi plecă capul în piept şi dintr-o dată izbucni în plâns.

Unchiul meu nu putea să-şi explice cauza acestui plâns instantaneu.

Văzuse pentru prima oară doi ochi drăguţi, înlăcrimaţi şi trişti. Sentimentele sale fură trezite pe neaşteptate şi, în acelaşi timp, a simţit ruşinea că el mănâncă, iar alături se află cineva căruia îi este foame şi nu are ce mânca.

Neştiind cum să exprime ceea ce simţea, nici ce să spună, când şi-a oferit coşuleţul, ca şi cum s-ar fi scuzat de ceea ce a făcut, s-a simţit cuprins de această primă tulburare a sufletului său de copil.

Fuffeta, foarte impresionată, se duse repede la el. Cu o blândă drăgălăşenie, îi dădu la o parte braţul cu care îşi ascundea faţa.

- Nu plânge, Fufu, zise ea cu un ton umil şi rugător. Obrazul lui Fufu se arătă trist şi ruşinat, însă chipul pe

care ea şi-l aplecă spre băiat exprima o mare durere maternă, ca şi când ar fi vorbit cu una dintre păpuşile sale de cârpă.

Apoi ea îl sărută, iar unchiul meu, cuprins de un nou imbold care îi tulbura inima, o luă de gât, întinse buzele şi, fără să se gândească, fără să privească, tăcut şi sughiţând, o sărută pe obraz.

După aceea, scoase un oftat prelung, îşi trecu mâneca pe obraz pentru a usca urmele umede ale emoţiei sale, ce se prelingeau până la nas, şi se însenină.

O voce aspră strigă din celălalt colţ al curţii: „Ei, voi, ăia doi, de colo, grăbiţi-vă şi intraţi!”.

Era supraveghetoarea. Ea ucise acest prim impuls bun în sufletul unui rebel, cu aceeaşi brutalitate oarbă cu care ar fi oprit doi copii care se bat Era timpul să intre din nou în clasă, şi toţi trebuiau să se supună».

Acest episod ilustrează nechibzuinţa cu care se comportau la început tinerele mele educatoare; aproape involuntar, ele impuneau copiilor să stea imobili, fără să observe şi să facă deosebire între mişcările lor. De exemplu, o fetiţă îşi strângea colegele în grup, apoi se mişca printre ele, făcând gesturi mari. Educatoarea îi imobiliza îndată mâinile şi o îndemna să stea liniştită; eu însă, observând fetiţa, vedeam că făcea pe educatoarea şi pe mama cu celelalte fete; le învăţa rugăciuni şi, cu gesturi mari, invoca sfinţii şi făcea semnul crucii; ea se manifesta de pe atunci ca o *conducătoare*. Un alt copil, care în mod obişnuit făcea gesturi dezordonate şi era socotit ca instabil, aproape un anormal, a început într-o zi, foarte preocupat, să mute din loc măsuţele. Imediat, educatoarea a sărit la el, să-l imobilizeze, pentru că făcea prea mult zgomot. Dar ceea ce făcea acel copil era o primă încercare de a

executa *mişcări coordonate în vederea unui scop* şi prin care îşi manifesta tendinţele; era deci o acţiune care trebuia respectată.

Într-adevăr, după această întâmplare, el a început să lucreze liniştit, ca ceilalţi copii, ori de câte ori avea de mutat vreun mic obiect pe măsuţa lui.

Uneori se întîmpla ca, în timp ce conducătoarea punea la loc, în cutii, obiectele întrebuinţate, o fetiţă să se apropie, luând obiectele respective, cu dorinţa evidentă de a o imita; primul gest al educatoarei era să o trimită la loc, cu obişnuitul ordin abuziv: „Lasă-le acolo, du-te la loc!” Fetiţa însă, prin actul său, exprima tendinţa de a face ceva util; ea ar fi avut succes, fără îndoială, la exerciţiile de ordine etc. O altă dată, copiii s-au strâns gălăgioşi în sală, în jurul unui bazin mic cu apă, unde pluteau nişte obiecte. Aveam în şcoală un copil care abia avea doi ani şi jumătate; rămăsese singur în spatele celorlalţi şi se vedea clar că era stăpânit de o curiozitate puternică. Eu îl observam de la distanţă cu mare interes: mai întâi s-a apropiat de grup, încercă să dea la o parte copiii cu mânuţele; înţelese însă că n-ar fi avut puterea să-şi facă loc printre ei şi atunci se opri, privind în jur. Era foarte interesantă mimica gândirii pe faţa aceea de copil; dacă aş fi avut un aparat fotografic, aş fi prins acea expresie. Zări un scăunel şi, fireşte, se gândi să-l ducă în spatele copiilor, ca să se urce pe el. Se îndreptă cu faţa luminată de speranţă spre scăunel, dar, în clipa aceea, educatoarea îl prinse brutal în braţe (sau poate cu bunăvoinţă, după părerea sa) şi îl ajută să vadă micul bazin ne deasupra grupului de copii, spunîndu-i: „Vino, scumpule, vino, sărăcuţul de tine, uită-te şi tu!” Cu siguranţă că acel copil, văzând obiectele plutind, nu a simţit bucuria pe care se pregătea să o simtă

învingând obstacolul cu forţele proprii; vederea acelor obiecte nu i-a adus nici un folos, pe când efortul său inteligent i-ar fi dezvoltat forţele interioare. Educatoarea Z-a *împiedicat pe copil* de a se educa pe sine însuşi, fără să-i fi dat în schimb nimic bun. Era gata să se simtă învingător, şi s-a trezit prins de două braţe care îi veneau în ajutor, ca unui neputincios. Pe faţa lui s-a stins acea expresie de bucurie, de nerăbdare, de speranţă, care mă interesase atât de mult, şi a rămas expresia stupidă a copilului care ştie că altul va acţiona în locul lui.

Când educatoarele s-au plictisit de observaţiile mele, au început să-i lase pe copii să facă tot ce vor: i-am văzut cu picioarele pe masă, cu degetul în nas, fără ca educatoarea să-i corijeze; pe alţii i-am văzut îmbrâncindu-şi colegii şi luând o expresie de violenţă, fără ca educatoarea să facă cea mai mică observaţie. Atunci a trebuit să intervin cu răbdare, ca să arăt cu ce rigoare absolută trebuie să împiedicăm şi, încetul cu încetul, să înăbuşim toate actele care nu trebuie făcute, încât copilul să poată face o deosebire clară între ceea ce e bine şi ceea ce e rău.

Acesta este *punctul de plecare* necesar pentru disciplină, constituind perioada cea mai obositoare pentru educatoare. Prima noţiune pe care copiii trebuie să o capete pentru a fi disciplinaţi în mod activ este aceea de *bine* şi de *rău,* iar sarcina educatoarei constă în a împiedica pe copil să confunde binele cu imobilitatea şi răul cu activitatea, cum se considera până acum, potrivit cu spiritul vechii discipline. Pentru că scopul nostru este să creăm o disciplină *a activităţii, a muncii, a binelui* şi nu *a imobilităţii, a pasivităţii.*

O sală în care toţi copiii se mişcă în mod util, inteligent şi voluntar, fără necuviinţe, ar fi, după părerea mea, foarte disciplinată.

Alinierea copiilor ca într-o şcoală obişnuită, fixarea unui loc pentru fiecare copil şi stabilirea obligaţiei ca toţi copiii să stea nemişcaţi, respectând ordinea prevăzută, acestea sunt lucruri pe care le putem face mai târziu, *ca acţiune de educaţie colectivă.*

Şi în viaţă se întâmplă să stăm pe scaun nemişcaţi, ca să asistăm la un concert sau la o conferinţă. Şi ştim că pentru noi, adulţii, acest lucru înseamnă un sacrificiu destul de mare.

Copiii se pot aşeza deci în *ordine,* la *locul lor.* Important este însă să-i facem să înţeleagă această *idee* în aşa fel încât *să înveţe, să asimileze* un principiu de ordine colectivă.

Dacă, după ce au înţeles această idee, ei se ridică, vorbesc, îşi schimbă locul, nu o mai fac ca înainte, fără să ştie şi fără să se gândească, ci o fac pentru că *vor* să se scoale, să vorbească etc.; adică, ei pleacă de la o *stare de repaus şi de ordine* binecunoscută, spre a întreprinde o *acţiune voluntară* oarecare; şi, ştiind că există acţiuni interzise, vor fi determinaţi să îşi amintească deosebirea dintre bine şi rău.

Mişcarea copiilor, plecând de la starea de ordine, devine tot mai coordonată şi mai perfectă, pe zi ce trece; de fapt, ei învaţă să reflecteze asupra actelor lor proprii. Observarea modului cum acţionează copiii, trecând de la primele mişcări dezordonate la cele *ordonate spontan,* iată manualul educatoarei, tratatul din care se inspiră acţiunile ei, singurul în care poate citi şi studia ceea ce o va ajuta să devină bună educatoare; fiindcă prin exerciţii de felul acesta copilul face un fel de selecţie în propriile lui *tendinţe,* la

început confuze în dezordinea inconştientă a *mişcărilor* sale.

Este uimitoare *diferenţa individuală* care se manifestă în mod desluşit când recurgem la acest procedeu; fiecare copil *se dezvăluie pe sine însuşi*.

*

Unii continuă să stea nemişcaţi la locul lor, apatici, dormitând, alţii se ridică să strige, să se bată, să răstoarne lucrurile; în sfârşit, alţii se ridică spre a face o anumită acţiune, cum ar fi aceea de a întoarce un scaun şi de a încerca să se aşeze pe el, de a muta din loc o măsuţă, de a privi un tablou etc. Unii se comportă când ca nişte întârziaţi în dezvoltarea mintală sau poate ca nişte copii bolnavi, când ca întârziaţi caracteriali, când, în sfârşit, ca nişte inteligenţi, adaptabili la mediu, în stare să-şi exprime gusturile, tendinţele, puterea lor de atenţie spontană, limitele posibilităţilor lor.

Independenţa

Conceptul de libertate a copilului nu poate fi simplu, ca acela de care am amintit când am vorbit despre observarea plantelor, a insectelor etc., pentru că toţi copiii, datorită caracteristicilor incapacităţii cu care se nasc şi datorită calităţii lor de indivizi sociali, sunt prinşi într-o reţea de *legături* care le *limitează* activitatea.

O metodă de educaţie bazată pe libertate trebuie să intervină spre a-l ajuta pe copil să o cucerească şi trebuie să aibă ca scop eliberarea copilului de legăturile care îi limitează manifestările spontane. Pe măsură ce va înainta pe calea aceasta, manifestările

lui spontane vor arăta mai *clar adevărul,* dezvăluind specificul copilului.

Iată de ce prima formă a intervenţiei educaţionale ar trebui să aibă ca obiect călăuzirea copilului pe calea independenţei.

Nu putem fi liberi dacă nu suntem independenţi. Prin urmare, ca să ajungem la independenţă, trebuie ca manifestările *active* ale libertăţii personale să fie călăuzite din cea mai fragedă copilărie. Din clipa în care sunt înţărcaţi, copiii încep drumul lor plin de riscuri spre independenţă.

Ce înseamnă un copil înţărcat? Un nou-născut care a devenit independent faţă de sinul matern. Părăsind această unică sursă de hrană, el va putea să aleagă unele dintre nenumăratele mâncăruri - ceea ce înseamnă că mijloacele lui de trai s-au înmulţit. Copilul va dispune de capacitatea de a alege, în timp ce înainte trebuia să se limiteze la o singură formă de hrană.

Cu toate acestea, el mai este încă o fiinţă dependentă, pentru că nu poate să umble, să se spele, să se îmbrace şi nu poate cere ce vrea, vorbind inteligibil. El este sclavul tuturor. În orice caz, la trei ani, copilul ar trebui să-şi fi cucerit în mare parte independenţa şi libertatea.

Noi nu am înţeles încă semnificaţia autentică înaltă a conceptului de independenţă, deoarece condiţiile sociale în care trăim sunt încă lipsite de demnitate. Într-o epocă a civilizaţiei sociale în care există servitori, condiţiile sociale nu pot alimenta ideea de independenţă, după cum pe vremea sclaviei ideea de libertate era obscură.

Servitorii noştri nu depind ei de noi, ci mai curând noi depindem de ei. Nu este cu putinţă să se tolereze

într-o structură socială o eroare umană atât de radicală, fără ca ea să nu ne ducă la efecte generale de inferioritate morală.

Noi credem de foarte multe ori că suntem independenţi, pentru că nu ne porunceşte nimeni, ci, dimpotrivă, noi poruncim altora; dar stăpânul care e nevoit să recurgă la servitori este dependent de propria lui inferioritate. Paraliticul care nu se poate descălţa din cauza unei stări patologice şi prinţul care nu-şi poate scoate singur încălţămintea dintr-o prejudecată socială sunt, până la urmă, în aceeaşi condiţie.

Poporul care acceptă servitutea, care crede că este un avantaj ca omul să fie veşnic servit de om, şi nu, dimpotrivă, *ajutat,* consideră *servilismul* ca pe un instinct. De fapt, noi ne grăbim cu uşurinţă să *servim,* adoptând orbeşte comportamente foarte *îndatoritoare*, foarte *prevenitoare* şi foarte *binevoitoare*.

Cine este *servit,* în loc să fie *ajutat,* este *lezat*, într-un anumit mod, în independenţa lui. Acest concept este fundamentul demnităţii oamenilor. „Nu vreau să fiu servit, *pentru că* nu sunt un neputincios, dar trebuie să ne *ajutăm* unii pe alţii, pentru că suntem fiinţe sociabile” - iată convingerea la care trebuie să ajungem înainte de a ne simţi cu adevărat liberi.

O acţiune pedagogică eficace asupra unor copii fragezi trebuie să constea în a-i *ajuta* să înainteze pe căile independenţei, în sensul de a-i iniţia în acele prime forme de activitate care să-i facă în stare să se ajute singuri şi să nu fie o povară pentru alţii din cauza incapacităţii lor. A-i ajuta să înveţe să umble fără ajutor, să fugă, să sară, să coboare scările, să ridice obiecte căzute, să se îmbrace şi să se dezbrace, să se spele, să vorbească pentru a-şi exprima clar nevoile,

să se silească să-şi împlinească singuri dorinţele - iată educaţia independenţei.

Noi îi *servim* pe copii; acesta este un act de servilism faţă de ei, nu mai puţin fatal decât un act care tinde să *sufoce* o pornire spontană, utilă, a lor.

Ii tratăm pe copii ca pe nişte manechine neînsufleţite: îi spălăm, le introducem mâncarea în gură, aşa cum fac ei cu păpuşile. Nu ne gândim că un copil care *nu face* ceva este un copil care *nu ştie să facă,* dar care va trebui apoi să facă şi care are de la natură toate mijloacele de a învăţa să facă; datoria noastră faţă de el este, fără excepţie, de a-l *ajuta* să înveţe să facă acte utile. Mama care îl îndoapă pe copil, fără să facă cel mai mic efort de a-l învăţa să ţină lingura şi să-şi caute gura sau care, mâncând ea însăşi, nu îl invită cel puţin să se uite cum face ea, nu este o mamă bună. Ea jigneşte demnitatea umană a copilului său, îl tratează ca pe o marionetă, uitând că el este un om, care i-a fost încredinţat de natură spre a-l îngriji. Cine nu ştie că a-l *învăţa* pe copil să mănânce, să se spele, să se îmbrace este o strădanie mult mai îndelungată, mai grea şi care cere mai multă răbdare decât a-i băga mâncarea în gură, a-l spăla şi a-l îmbrăca!

Primul mod de a-l trata pe copil înseamnă o muncă de educaţie, iar al doilea, o muncă inferioară şi comodă, de slugă. Muncă nu numai inferioară şi uşoară, dar şi primejdioasă, care închide căile, pune piedici în calea vieţii ce se dezvoltă şi care, în afară de urmările imediate, are consecinţe îndepărtate mai grave. Stăpânul care are prea multe slugi nu numai că devine tot mai dependent de ele, devine sclavul lor, dar şi muşchii săi slăbesc din pricina inactivităţii şi până la urmă îşi pierd capacitatea naturală de acţiune;

mintea celui care, pentru a avea ceea ce îi trebuie, nu munceşte, ci porunceşte, se atrofiază şi lâncezește. Noi inoculăm în felul acesta păcatul mortal al indolenţei în sufletele copiilor.

Dacă, într-o bună zi, o rază ar lumina conştiinţa omului care în viaţa lui a fost servit şi ar vrea să-şi cucerească propria independenţă, el şi-ar da seama, poate, că nu mai are puterea necesară. Aceste criterii ar trebui să nu fie pierdute din vedere de părinţii care aparţin claselor sociale privilegiate.

În măsura în care este inutil, ajutorul constituie o piedică în calea dezvoltării forţelor naturale

Primejdia servilismului nu constă numai în „consumul inutil de viaţă” care duce la neputinţă. El duce la dezvoltarea unor reacţii care au şi semnificaţia unei perversiuni şi a unor incapacităţi ce pot fi comparate cu plânsul femeilor isterice sau cu convulsiile epilepticilor.

Aceasta este perspectiva din care putem considera acţiunile *samavolnice.* Abuzul de putere se dezvoltă paralel cu neputinţa: este mânia care apare însoţind indolenţa.

Să ne închipuim un muncitor îndemânatic şi priceput, capabil nu numai să muncească desăvârşit, dar să dea şi sfaturi în atelierul lui, datorită lucidităţii cu care poate cunoaşte ansamblul uzinei. El va fi adesea omul care zâmbeşte când altul se mânie. Cu toate acestea, nu ar fi de mirare să auzi că, acasă, acest muncitor ţipă la soţia sa dacă ciorba nu este destul de gustoasă sau nu e gata la timp şi se aprinde uşor de mânie; la el acasă nu mai este muncitorul

îndemânatic. Muncitorul îndemânatic este soţia, care îl serveşte şi îl iartă. El este, deci, un om senin acolo unde este puternic, şi e samavolnic acolo unde este slugărit. Poate că, dacă ai învăţa să facă ciorbă, ar deveni perfect. Omul care face singur, care îşi pune la contribuţie forţa proprie în acţiunile lui, se cucereşte pe sine însuşi, îşi înmulţeşte puterile şi se desăvârşeşte. Oamenii generaţiilor viitoare vor fi oameni puternici, în sensul că ei vor fi independenţi şi liberi.

Recompense şi pedepse pentru copiii noştri

Este suficient să se aplice astfel de principii şi se va vedea cum se naşte în copil un calm care caracterizează şi aproape îi luminează toate acţiunile. Se naşte cu adevărat „un copil nou”, moralmente superior celui care este tratat ca un neputincios şi incapabil. Un simţ al demnităţii însoţeşte împlinirea eliberării sale interioare: pe copil îl interesează de acum înainte cuceririle sale proprii, rămânând nepăsător la nenumăratele mici tentaţii externe care poate i-au stimulat mai înainte irezistibil sentimentele inferioare.

Trebuie să mărturisesc că această experienţă m-a umplut de uimire. Eu însămi am fost stăpânită de credinţa falsă într-unul din cele mai absurde procedee ale educaţiei comune: am crezut şi eu că, pentru a-l îmboldi pe copil spre un efort mai mare în muncă sau în adoptarea unor comportări liniştite, trebuie să fie încurajat cu o *răsplată exterioară* în cele mai josnice

sentimente ale sale, - lăcomia, vanitatea şi amorul propriu. Am rămas eu însămi surprinsă când am văzut apoi că un copil căruia i s-a îngăduit să se ridice îşi pierde spontan instinctele josnice. Atunci am sfătuit educatoarele să renunţe la obişnuitele recompense şi pedepse - care nu mai erau potrivite pentru copiii din instituţiile noastre - şi să se limiteze să conducă cu blândeţe munca lor.

Dar nimic nu era mai greu pentru educatoare decât să renunţe la vechile obişnuinţe şi prejudecăţi.

Mai ales una dintre ele se străduia, când nu eram de faţă, să-mi *amendeze* ideile, introducând câte ceva din metodele cu care se deprinsese. Astfel, într-o zi, cu prilejul unei vizite neanunţate, am surprins un copil, dintre cei mai inteligenţi, cu o cruce mare greacă de argint care atârna, de o panglică albă arătoasă, pe piept, iar un alt copil şedea pe un mic fotoliu în mijlocul camerei.

Primul fusese premiat, al doilea pedepsit. Educatoarea, cel puţin în prezenţa mea, nu intervenea cu nici o acţiune, încât lucrurile au rămas aşa cum le-am găsit. Am tăcut şi am început să observ. Copilul cu crucea umbla de colo până colo, ducând nişte lucruri de pe măsuţa lui pe masa educatoarei, preocupat şi concentrat; trecea de mai multe ori pe lângă micul fotoliu al celui pedepsit. La un moment dat, i-a căzut jos crucea; copilul din fotoliu a ridicat-o şi s-a uitat la ea bine, din toate unghiurile, apoi s-a adresat colegului: „Vezi că ţi-a căzut!”. Copilul s-a întors şi a privit obiectul cu indiferenţă: expresia lui parcă voia să spună: „Nu mă întrerupe,” iar vocea răspunse: „Nu mă interesează”. „Nu te interesează? întrebă foarte liniştit cel pedepsit. Atunci mi-o pun eu”. Celălalt răspunse: „Da, da, puneţi-o tu”, cu un ton care parcă spunea:

„Dar lasă-mă în pace!” Băiatul din fotoliu îşi puse încet crucea pe piept, o privi bine şi se aşeză comod în fotoliu, întinzându-şi braţele pe rezemătoarele fotoliului. Lucrurile au rămas aşa, şi pe bună dreptate. Pandantivul acela putea mulţumi pe cel pedepsit, dar nu pe copilul activ, mulţumit de munca sa.

Într-o zi, însoţeam, într-o vizită la o altă „Casă a copiilor”, o doamnă, care lăuda foarte mult copiii şi, la urmă, în prezenţa lor, a deschis o cutie din care a scos mai multe medalii mici de alamă, foarte strălucitoare, legate cu o pănglicuţă roşie. „Doamna educatoare le va prinde pe pieptul copiilor celor mai buni şi mai cuminţi”, zise ea. Cum nu eram obligată să o instruiesc pe doamna respectivă cu privire la metoda mea, am tăcut. Educatoarea a luat cutia. Atunci, un mititel de patru ani, foarte inteligent, care şedea liniştit la prima măsuţă, încreţindu-şi fruntea şi protestând, a început să strige de mai multe ori: „Dar nu la băieţi! La băieţi, nu!”.

A fost o revelaţie. Mititelul avea la data aceea conştiinţa că este printre cei mai buni şi mai cuminţi, deşi nimeni nu i-a spus aceasta, şi el nu voia să fie jignit cu acel premiu. Neştiind cum să se apere, a invocat calitatea sa de băiat!

În ceea ce priveşte pedepsele, am avut de multe ori copii care îi tulburau pe alţii, fără să asculte de îndemnurile noastre. Ei au fost puşi îndată sub observarea atentă a medicului, dar de foarte multe ori era vorba de copii normali. Am pus atunci o măsuţă într-un colţ al sălii şi îl izolam acolo pe recalcitrant, aşezându-l într-un fotoliu cu faţa spre colegii lui şi dându-i toate obiectele pe care le dorea. Această izolare a reuşit aproape totdeauna să-i calmeze pe astfel de copii. Din această poziţie, copilul vedea

ansamblul colegilor şi felul lor de a acţiona; era o *lecţie obiectivă* foarte eficace cu privire la conduită, aşa cum nu puteau fi cuvintele educatoarei; încetul cu încetul, copilul recalcitrant descoperea avantajele de a fi în mijlocul unei comunităţi şi dorea să facă aşa cum fac ceilalţi. Am disciplinat în felul acesta pe toţi copiii care ni se păreau 3 a început rebeli. Copilul izolat era de obicei obiectul unor îngrijiri speciale, ca şi când ar fi fost vorba de un nevoiaş sau de un bolnav. Eu însămi, atunci când intram, mă duceam mai întâi drept la el, mângâindu-l ca pe un nevârstnic, apoi mă îndreptam spre ceilalţi, interesându-mă de munca lor, ca şi când ar fi fost oameni maturi. Nu ştiu ce se petrecea în sufletul acestor copii, însă e sigur că totdeauna „conversiunea” celor izolaţi a fost definitivă şi profundă. Ei deveneau după aceea mândri că ştiu să muncească şi să aibă o purtare demnă şi, de obicei, păstrau o afecţiune plină de tandreţe faţă de educatoare şi faţă de mine.

Libertatea de dezvoltare

Din punct de vedere biologic, conceptul de *libertate* în educaţia primei copilării trebuie să fie înţeles ca o condiţie adecvată pentru *dezvoltarea* cea mai favorabilă, atât fiziologică, cât şi psihică. Este ca şi când educatorul ar fi îndemnat de un adânc *cult pentru viaţă,* pe care ar trebui să o *respecte*, observând cu un interes uman *desfăşurarea* vieţii infantile. Dar viaţa infantilă nu este o abstracţie: ea *este viaţa fiecărui copil în parte.* Există o singură manifestare reală biologică: *individul viu*; iar educaţia, adică *ajutorul* activ pentru expansiunea normală a vieţii, trebuie să se îndrepte asupra fiecărui individ observat, luat în

parte. Copilul este un corp care creşte şi un suflet care se dezvoltă; dubla formă, fiziologică şi psihică, are un izvor veşnic: viaţa; noi nu trebuie nici să distrugem potenţialul ei misterios, nici să-l sufocăm, ci să *aşteptăm* manifestările lui succesive.

Factorul *ambianţă* este, fără îndoială, *secundar* în fenomenele vieţii: el poate modifica, după cum poate ajuta sau distruge; dar nu *creează* niciodată. Originile *dezvoltării* sunt *interioare*. Copilul creşte nu *pentru că* se hrăneşte, *pentru că* respiră, *pentru că* se află în condiţii adecvate de climă; creşte pentru că viaţa potenţială din el se dezvoltă, devenind reală; pentru că germenul fecund din care provine viaţa sa se dezvoltă, după destinul său biologic fixat în el prin ereditate. De fapt, omul adult se hrăneşte, respiră, se află în aceleaşi condiţii barometrice şi termice, dar nu creşte. Pubertatea nu apare pentru că un copil a râs, a dansat, a făcut gimnastică ori s-a hrănit mai bine decât de obicei, ci pentru că *a sosit momentul acelui fenomen* fiziologic. Viaţa se manifestă - viaţa se dezvoltă, viaţa dăruieşte; şi ea se menţine înăuntrul unor limite şi legi peste care nu se poate trece.

De aceea, când vorbim despre „libertatea” copilului mic, nu înţelegem să considerăm acţiunile externe dezordonate - pe care copiii lăsaţi de capul lor le-ar face - ca exprimare a unei activităţi fără scop, ci dăm acestui cuvânt sensul adânc de „eliberare” a vieţii sale de piedici, care îi stăvilesc dezvoltarea normală.

Copilul are o misiune mare care îl pune în acţiune: aceea de a creşte şi de a deveni un om. Fiind inconştient de misiunea lui şi de nevoile sale interne, iar adulţilor lipsindu-le în bună măsură putinţa de a le interpreta, au fost create în jurul copilului, în viaţa noastră socială, familială şi şcolară, multe circumstanţe

eronate care împiedică expansiunea vieţii infantile. Înlăturând pe cit este posibil aceste circumstanţe, prin studiul mai profund al nevoilor legitime şi necunoscute ale primei copilării, pentru a le veni în întâmpinare cu ajutorul nostru, înseamnă *a elibera* copilul.

Această concepţie implică din partea adultului îngrijiri mai substanţiale şi o analiză mai pătrunzătoare a adevăratelor trebuinţe ale copilului. Iar prima acţiune practică o constituie *crearea ambianţei* adecvate, în care copilul să poată lucra în vederea unei serii de scopuri a căror realizare prezintă interes” canalizând astfel spre ordine şi spre perfecţionare activitatea lui de nestăpânit.

În ambianţa descrisă mai sus, veselă, mobilată după proporţiile copilului, există obiecte care, prin utilizarea lor, permit atingerea unui scop determinat, cum ar fi, spre exemplu, anumite rame simple cu care copilul poate învăţa să încheie nasturii, să lege o fundă, să prindă o copcă, să facă un nod etc. Sau lavoarele unde copilul poate să se spele pe mâini, măturile cu care să cureţe pe jos, cârpele şi obiectele cu care se poate şterge praful de pe mobile, diferitele perii cu care să-şi cureţe încălţămintea sau îmbrăcămintea, obiecte care îl „invită” toate pe copil să acţioneze, să înfăptuiască o muncă adevărată, cu un scop practic, real, pe care să-l atingă. Întinderea covoarelor, strângerea lor după utilizare, întinderea feţei de masă pentru a pune în mod real masa, la ora prânzului, apoi împăturirea ei şi punerea la loc, cu grijă, după ce s-a terminat prânzul, sau chiar pregătirea mesei în mod complet, apoi a mânca în mod corect şi, la urmă, ridicarea şi spălarea vaselor, punând la loc fiecare obiect în dulapuri, toate aceste lucrări nu numai că prezintă dificultăţi crescânde în executarea

lor, dar ele sunt condiţionate de dezvoltarea treptată a caracterului, datorită răbdării pe care o cer şi responsabilităţii necesare pentru ducerea lor la îndeplinire.

Lucrările la care m-am referit mai sus se numesc „exerciţii de viaţă practică”, pentru că în „Casa copiilor” se desfăşoară de fapt o viaţă adevărată şi practică, toate serviciile domestice fiind încredinţate celor mici, care îşi duc la îndeplinire cu pasiune şi acurateţe „îndatoririle gospodăreşti”, devenind deosebit de calmi şi de demni.

Pe lângă aceste obiecte care introduc în învăţământ toate lucrările „vieţii practice”, există alte multe obiecte care ajută la dezvoltarea treptată a inteligenţei ce duce la cultură - cum sunt sistemele de materiale pentru educarea simţurilor şi altele pentru învăţarea alfabetului, a numerelor, a scrierii, a citirii şi a aritmeticii, obiect care se numesc „materiale de dezvoltare”, spre a le deosebi de cele care se folosesc în „viaţa practică”.

Prin cuvântul „ambianţă” înţelegem întregul ansamblu de lucruri din care copilul poate să aleagă în mod liber pe cele dorite, folosindu-le atât cât doreşte, adică în raport cu tendinţele sale şi cu nevoile sale de activitate. Educatoarea nu face altceva decât să îl ajute, la început, să se orienteze printre aceste lucruri foarte numeroase şi variate şi să-l înveţe utilizarea lor precisă, adică să-l iniţieze în viaţa ordonată şi activă a ambianţei; după aceea însă, îl lasă liber să-şi aleagă şi să-şi efectueze lucrarea, în general, copiii au dorinţe deosebite în acelaşi moment: unul se ocupă de ceva, altul de altceva, fără să se ajungă la neînţelegeri. Mai mult, se desfăşoară o minunată viaţă socială, plină de activitate energică şi vioaie. Cu bucurie paşnică,

băieţaşii şi fetiţele rezolvă, numai prin puterile lor, diferite probleme de viaţă socială pe care le ridică pas cu pas activitatea individuală liberă şi multiformă. În ambianţă există o putere educativă prezentă pretutindeni, iar educatoarea şi copiii fac parte din ea.

Cap. 4 - Natura în educaţie

Itard, în cartea lui clasică *Des premiers développements du jeune sauvage de l'Aveyron (Primii paşi în dezvoltarea tânărului sălbatic din Aveyron*), descrie amănunţit drama unei educaţii extraordinare, menită să împrăştie întunericul din mintea unui idiot şi să salveze un om care se găsea în stare de sălbăticie.

Sălbaticul din Aveyron era un copil care a crescut părăsit, în mediul naturii. După ce a fost lăsat într-o pădure de către asasinii care credeau că l-au omorât, copilul a trăit mai mulţi ani cu mijloace naturale, prin păduri, într-o stare de libertate şi de goliciune. Până la urmă, a fost descoperit de nişte vânători şi adus în lumea civilizată, la Paris. Cicatricele cu care îi era brăzdat corpul lui mic erau dovada luptelor cu fiarele sălbatice şi a căzăturilor de la înălţime.

Copilul a fost găsit mut şi aşa a rămas. Mintea sa, diagnosticată de Pinel, era aceea a unui idiot; s-a dovedit incapabilă să asimileze o educaţie intelectuală.

Cu toate acestea, pedagogia ştiinţifică datorează acelui copil primele sale progrese. Itard, medic specializat în tratamentul surdomuţilor, având studii de filozofie, a întreprins educaţia lui cu metode care fuseseră parţial încercate pentru redarea auzului unor indivizi aproape surzi. El a fost de părere că inferioritatea micului sălbatic s-ar datora lipsei de educaţie, mai degrabă decât unor carenţe organice. Cum era adept al principiilor lui Helvetius: „Omul nu înseamnă nimic fără opera omului", credea că educaţia poate totul. El respingea principiul pedagogic enunţat de către Rousseau înainte de Revoluţia franceză: *„Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère dans les mains de lhomme"* („Tot ce iese din

mâinile Creatorului lumii este bun, totul degenerează în mâinile omului”); pe scurt, opera educaţiei este dăunătoare şi aduce prejudicii omului.

Micul sălbatic, după prima impresie a lui Itard, a dovedit experimental, prin însuşirile sale, adevărul primei afirmaţii. Când însă, ajutat de către Pinel, Itard şi-a dat seama că are de-a face cu un idiot, teoriile sale filozofice l-au condus spre cel mai admirabil tratament de încercare în pedagogia experimentală.

Itard a împărţit educaţia acestui copil în două părţi. În prima parte a încercat să-l introducă în relaţiile vieţii sociale comune; în cea de-a doua, a încercat o educaţie intelectuală a idiotului. Copilul, ducându-şi viaţa într-o singurătate înspăimântătoare, îşi găsise fericirea în ea; fusese asimilat ca parte a naturii în care se desfăta; ploaia, zăpada, furtuna, întinderea nemărginită fuseseră priveliştile sale, tovarăşii săi, dragostea sa. Viaţa civilizată înseamnă renunţare la toate acestea, dar ea aduce cu sine o cucerire care uşurează progresul uman. În paginile lui Itard este descrisă în culori vii opera morală prin care sălbaticul a fost călăuzit spre civilizaţie, care implica înmulţirea nevoilor copilului, înconjurat de îngrijiri iubitoare. Iată un exemplu de răbdare admirabilă de care a dat dovadă Itard, ca observator al manifestărilor spontane ale elevului său. Acest exemplu poate să dea, cu siguranţă, educatorilor care trebuie să se pregătească să utilizeze metodele experimentale o idee despre răbdarea şi abnegaţia care se cer pentru observarea fenomenelor.

„Când, spre exemplu, era observat în camera sa, îl vedeai cum se leagănă cu o tristă monotonie, cu privirea aţintită mereu dincolo de fereastra şi fixată în gol. Dacă izbucnea pe neaşteptate o furtună, dacă

soarele se ivea dintr-o dată printre nori şi inunda cerul cu lumina lui, copilul izbucnea într-un râs, aproape convulsiv, de bucurie. Uneori, momentele de bucurie cedau locul unei uri frenetice; el îşi răsucea braţele, îşi ducea la ochi pumnii strânşi, scrîşnea din dinţi şi devenea primejdios pentru tot ce era în jurul său.

Într-o dimineaţă, când zăpada cădea din belşug, în timp ce se afla încă în pat, trezindu-se, scoase un strigăt de bucurie, sări din pat şi fugi la fereastră, apoi la uşă; se ducea, nerăbdător, când la fereastră, când la uşă; în sfârşit, năvăli, gol, în grădină. Acolo, dând frâu liber bucuriei sale, cu ţipete ascuţite, începu să fugă, se tăvăli prin zăpadă, strânse câţiva bulgări de zăpadă şi îi înghiţi cu o lăcomie de necrezut.

Dar senzaţiile lui nu se manifestau întotdeauna cu aceeaşi vioiciune zgomotoasă atunci când era mişcat de spectacole măreţe ale naturii. Trebuie să menţionăm că, în anumite cazuri, aceste manifestări luau o formă calmă, de nostalgie şi de tristeţe. Astfel, când vremea rea ne alunga pe toţi din grădină, sălbaticul din Aveyron alegea tocmai acest moment ca să se ducă acolo. Avea obiceiul să dea de mai multe ori ocol grădinii, apoi se aşeza pe marginea fântânii.

Am petrecut *ore întregi*, cu o plăcere intensă, privindu-l în poziţia sa, observând cum faţa lui, lipsită de expresie şi încruntată de grimase, căpăta, pe nesimţite, o expresie de tristeţe şi de melancolie, ca şi când îşi amintea ceva, în timp ce ochii lui priveau fix suprafaţa apei, în care arunca din când în când frunze moarte.

În serile frumoase, cu lună plină, când o rază de argint pătrundea în odaia lui, aproape întotdeauna se trezea şi se ducea la fereastră. O *mare parte* din noapte rămânea acolo, nemişcat, cu capul întins

înainte, cu ochii aţintiţi spre peisajul luminat de lună, cufundat într-un fel de contemplaţie extatică, întreruptă, după lungi intervale de imobilitate şi tăcere, de o respiraţie lungă, ca un suspin, care se topea într-un vaiet”.

În alte capitole ale cărţii sale, Itard povesteşte cum băiatul nu era în stare să *umble* ordonat, putea numai sa *fugă*, şi cum el, Itard, obişnuia la început să fugă în urma lui, când îl însoţea la plimbare pe străzile Parisului, mai degrabă decât să-l oprească în mod violent din fuga lui.

Introducerea treptată şi foarte delicată a micului sălbatic în obiceiurile vieţii sociale, modul cum educatorul său s-a adaptat la început elevului său, mai curând decât invers, atracţia care se năştea pentru o viaţă nouă, care trebuia să-l cucerească pe băiat prin farmecul său, şi nu să i se impună cu duritate, prin oprimare şi suferinţă, toate acestea constituie un ansamblu de principii educaţionale preţioase, care pot fi generalizate şi aplicate în întreaga educaţie a copiilor mici.

Cred că nu există o carte în care să ni se arate un contrast atât de elocvent între viaţa naturală şi cea socială şi care să dovedească atât de limpede că viaţa socială constă în renunţări şi restricţii. Este de ajuns să ne gândim că fuga trebuia încetinită până la ritmul mersului obişnuit, iar strigătul gălăgios, temperat la modulaţiile vocii cu care se vorbeşte în mod obişnuit.

În timpul nostru şi în mediul civilizat al societăţii noastre, copiii trăiesc însă foarte departe de natură şi au puţine prilejuri de a intra în contact intim cu ea sau de a avea o experienţă directă a ei.

Pentru multă vreme, influenţa naturii asupra educaţiei copilului a fost considerată numai ca un

factor moral. Ceea ce se căuta era dezvoltarea unor sentimente speciale, trezite de lucrurile minunate din natură: florile, plantele, animalele, priveliştile, vânturile, lumina.

Mai târziu, s-a încercat să se îndrepte activitatea copilului spre natură, iniţiindu-l în cultivarea aşa-ziselor „loturi educative”. Dar conceptul de *a trăi* în natură este cea mai recentă cucerire a educaţiei. De fapt, copilul are nevoie de a trăi în chip natural, nu numai de a cunoaşte natura. Faptul cel mai important constă tocmai în a-l elibera pe copil, pe cât se poate, de legăturile care îl izolează în viaţa artificială creată de convieţuirea citadină. Astăzi însă, sub forma de *igienă infantilă,* începe să se dea atenţie acelei părţi a educaţiei fizice care constă în a-i pune pe copii în contact ceva mai direct cu aerul liber, în grădinile publice şi în a-i expune pentru câtva timp influenţei apei şi soarelui, pe malul mării, îmbrăcămintea mai simplă şi mai puţin împovărată, încălţarea cu sandale sau umbletul desculţ sunt şi ele încercări timide ale unei eliberări de constrângeri excesive, care înlănţuie, fără să fie nevoie, pe copii de aşa-zisa viaţă civilizată. Dacă ne gândim totuşi în ce mare măsură copiii debili, tuberculoşi sau rahitici sunt supuşi condiţiilor de viaţă naturală în sanatoriile moderne, pentru că experienţa a dovedit că unicul mijloc la care se poate recurge spre a-i vindeca este acela de a-i face să doarmă în aer liber şi să trăiască la soare, este limpede că, cu atât mai mult, copiii normali şi viguroşi pot nu numai să reziste, ci să devină încă mai viguroşi dacă sunt expuşi mai mult decât se obişnuieşte elementelor naturale. Mai există însă prea multe prejudecăţi în această privinţă, pentru că am devenit cu toţii prizonieri de bunăvoie şi am sfârşit prin a îndrăgi închisoarea noastră şi a ©

transmite fiilor noştri. *Natura* s-a restrâns încetul cu încetul, în concepţia noastră, la floricelele care lâncezesc şi la animalele domestice folositoare pentru hrana noastră, pentru muncile noastre sau pentru apărarea noastră. Cu aceasta şi sufletul nostru s-a *chircit:* s-a adaptat ca să accepte contraste şi contradicţii, să confunde până şi plăcerea de a vedea animale, cu faptul de a ţine pe lingă noi nişte biete dobitoace destinate să fie ucise spre a ne hrăni sau cu faptul de a contempla cântecul şi frumuseţea păsărilor închise în colivii strimte, cu un fel de nebuloasă „dragoste de natură”. Oare nu există şi prejudecata că, aducând puţin nisip de la mare într-o lădiţă, se „dă un imens ajutor” copilului? Mai mult, foarte adesea se consideră că malul mării este educativ pentru că acolo se găseşte nisip, ca în lădiţă. În felul acesta, prin confuzia creată de un prizonierat secular, se ajunge la cele mai absurde concepţii.

Într-adevăr, cei mai mulţi se tem de natură. Le este frică de aer, de soare, ca de nişte duşmani de moarte. Unii se tem de bezna nopţii ca de un şarpe ascuns printre ierburi. Ne temem de ploaie aproape ca de foc. Dacă astăzi sfaturile igienei îl îndeamnă pe omul civilizat, pe acest întemniţat mulţumit de situaţia lui, să se ducă în natura liberă, el o face cu timiditate, cu cea mai circumspectă precauţie. Să dormi sub cerul liber, să te expui vânturilor, ploilor, să sfidezi soarele, să te arunci în apă sunt lucruri despre care se poate vorbi întâmplător, dar nu să le pui totdeauna În practică.

Cine nu se grăbeşte să închidă o uşă de teama curentului? Cine nu închide fereastra înainte de a se culca, mai ales iarna sau când plouă? Aproape nimeni nu se îndoieşte că plimbările foarte lungi pe câmp,

chiar şi pe soare sau pe ploaie, recurgând la adăposturi ocazionale, este un efort eroic, un risc. Trebuie să te obişnuieşti, se zice, dar nimeni nu trece la fapte. Cum să te obişnuieşti atunci? Poate că ar trebui obişnuiţi copiii mici. Dar nici aceasta nu se întâmplă. Ei sunt chiar cei mai feriţi de aşa ceva. Până şi englezii, promotorii sporturilor, îi exclud pe cei mici de la contactul cu natura şi de la încercarea oboselii: buna guvernantă îi cară, chiar după ce au crescut, în cărucioare, la umbră, când e vreme frumoasă, şi nu-i lasă nici să umble mult, nici să se mişte spontan. Sportul, acolo unde a apărut, s-a născut ca luptă, în toată regula, a tinerilor mai robuşti şi mai curajoşi; aceiaşi care sunt chemaţi sub arme pentru a lupta cu inamicul.

Ar fi prematur să spunem: scoateţi din lanţ copiii, sprijiniţi-ie tendinţele; ei aleargă pe afară când plouă, se descalţă când găsesc băltoace cu apă, şi când iarba de pe pajişte e umedă de rouă, ei o calcă cu picioarele goale; se odihnesc liniştiţi când un pom îi invită să se culce la umbra lui; strigă şi râd când soarele îi deşteaptă dimineaţa, aşa cum deşteaptă orice făptură vie care îşi împarte ziua între veghe şi somn. Noi însă, dimpotrivă, ne întrebăm cu îngrijorare cum să prelungim somnul copilului şi după ce s-au ivit zorile, cum să-l învăţăm să nu se descalţe şi să nu alerge pe pajişti. Când, în urma restricţiilor impuse de noi, copilul decăzut şi iritat din cauza claustrării ucide insecte sau mici şi nevinovate animale, faptul ni se pare „natural”; şi nu ne dăm seama că sufletul acela s-a înstrăinat deja de natură. Ceea ce le cerem copiilor noştri este ca ei să se obişnuiască cu închisoarea şi să nu ne incomodeze.

Energia musculară a copiilor, chiar atunci când ei au o vârstă foarte fragedă, este mai mare decât credem; însă pentru a o dezvălui, este nevoie de natura liberă.

La oraş, copilul, după o mică plimbare, ne spune că a obosit, şi, de aceea, noi credem că e lipsit de putere. Slăbiciunea lui este însă cauzată de artificialitatea ambianţei: de plictiseală, de îmbrăcămintea nepotrivită, de chinul pe care îl îndură picioarele lui mici strânse în ghete de piele, care lovesc pietrele goale ale străzilor din oraş; de înfăţişarea deprimantă a persoanelor care umblă în jurul lui, tăcute, indiferente, fără un surâs. Atracţia pentru o îmbrăcăminte la modă, care poate fi admirată, sau pentru un club la care să se ducă aparţine unei lumi care pentru el nu există. El este legat cu lanţul. Este cuprins de apatie şi aşteaptă să fie tras.

Când însă copiii sunt în mijlocul naturii, atunci arată ce pot. Chiar sub doi ani, copiii normali, dacă au o constituţie robustă şi sunt bine hrăniţi, pot parcurge pe jos kilometri. Picioruşele lor neobosite înving urcuşuri abrupte şi lungi, în soare. Îmi aduc aminte de un copil de vreo şase ani care dispăruse ore întregi; el s-a urcat pe un deal, gândindu-se că, dacă ar putea să ajungă în vârful lui, ar vedea locurile aflate de cealaltă parte a culmii. Nu era obosit; era dezamăgit că n-a găsit ce căuta. Am cunoscut odată o tânără pereche cu un copil care abia împlinise doi ani. Părinţii, vrând să meargă la o plajă foarte depărtată, s-au gândit să-l ducă în braţe cu schimbul; dar oboseala era prea mare. S-a întâmplat că micuţul a făcut cu entuziasm tot drumul singur şi a repetat plimbarea în fiecare zi. În loc să-l poarte în braţe, părinţii făceau sacrificiul de a merge mai încet şi de a se opri când se oprea copilul

ca să culeagă o floare sau când, descoperind frumuseţea unui măgăruş care păştea iarbă pe o pajişte, se aşeza jos, serios şi gânditor, spre a ţine tovărăşie pentru câteva clipe acelei fiinţe umile şi privilegiate. În loc să-şi ducă copilul în braţe, părinţii au rezolvat problema, mergând în urma copilului.

Numai poeţii simt farmecul unui firicel de apă ivit printre pietre, aşa cum îl simte copilul mic, care se entuziasmează şi râde şi ar vrea să se oprească, să-l atingă cu mâna, ca pentru a-l mângâia. Nimeni, pe cât ştiu eu, în afară de Sf. Francisc, n-a admirat o insectă modestă sau parfumul unui fir de iarbă, fără nimic atrăgător, în sine, ca unii dintre aceşti micuţi.

Luaţi, vă rog, în braţe un copil care încă nu ştie să vorbească şi care încă nu a început să umble, şi duceţi-l pe un drum de ţară, de unde se deschide o panoramă impresionantă, grandioasă; ţineţi-l însă în aşa fel încât să stea cu spatele la privelişte. Veţi vedea cum face eforturi pentru a se întoarce să privească spectacolul. Opriţi-vă cu el! El se va bucura de frumuseţea aceea, chiar atunci când încă nu poate să se ridice în picioare şi când limba lui nu poate rosti rugămintea de a ne opri. Da, am putea să spunem parafrazând: el nu trăieşte numai cu lapte.

I-aţi văzut vreodată pe copii serioşi, preocupaţi lingă o păsărică moartă, căzută din cuib, apoi alergând în toate părţile, povestind, întrebând, agitându-se, cu o sinceră părere de rău? Ei bine, sunt aceiaşi copii care, în perioada imediat următoare de degradare, ajung să vâneze cuiburi.

Sentimentul naturii se dezvoltă prin exerciţiu, ca orice altă însuşire; el nu este, de bună seamă, transmis de noi prin descrieri sau îndemnuri adresate cu pedanterie unor copii inerţi şi plictisiţi, închişi între

ziduri şi obişnuiţi să vadă ori să simtă că cruzimea faţă de animale este o necesitate în viaţă. Ceea ce îi impresionează sunt experienţele; moartea primului porumbel ucis intenţionat de cineva din familie este o rană în inima aproape a tuturor copiilor. Datoria noastră faţă de copii constă mai de grabă în îndreptarea răului decât în lecţii. Trebuie să vindecăm rănile inconştiente, bolile spirituale sădite pretimpuriu în aceşti fii delicaţi ai prizonierilor mediului artificializat.

Natura în educaţia şcolară

Educaţia în şcoală va putea să îndrepte atenţia copiilor asupra unor obiecte anumite, care să precizeze în ce măsură s-a putut dezvolta în ei dragostea faţă de natură sau care să trezească în ei sentimente latente sau pierdute. Ca în orice alt domeniu, şi în domeniul naturii, educaţia şcolară poate să le ofere motive de activitate şi totodată cunoştinţe care să-i intereseze.

Copilul, care este cel mai mare observator spontan al naturii, simte fără îndoială nevoia de a avea la dispoziţia sa un *material* asupra căruia să lucreze.

Dragoste şi grijă faţă de plante şi animale

Îngrijirea plină de atenţie a fiinţelor vii este satisfacerea unui instinct dintre cele mai vii ale sufletului de copil. De aceea, se poate organiza uşor un serviciu activ de îngrijire a plantelor şi îndeosebi a animalelor. Nici o altă ocupaţie nu poate să deştepte o atitudine mai vie de prevedere la copilul care trăieşte clipa trecătoare fără grija zilei de mâine. Când copilul va şti însă că anumite animale au nevoie de el, că

micile plante se usucă dacă nu le stropeşte, dragostea lui leagă cu un fir nou clipa care trece de ziua care vine.

După ce timp de mai multe zile, cu grijă şi răbdare, au adus grăunţe şi apă unor porumbei care cloceau, iată că, într-o dimineaţă, copiii găsesc puii. Într-o altă dimineaţă, iată că găsesc o mulţime de pui minunaţi de găină în locul ouălor pe care le păzea cloşca sub aripile sale, de mai multă vreme. Ce duioşie şi ce entuziasm! Acest fapt trezeşte în copil dorinţa unui ajutor mai mare: să pregătească paie subţiri, scame de stofă sau de bumbac, smocuri de vată pentru păsările care îşi fac cuib sub streaşină sau în pomii din grădină. Şi un piuit care se aude de jur împrejur le mulţumeşte.

Metamorfoza insectelor şi îngrijirea pe care mamele o dau odraslelor lor constituie pentru copii obiectul unor observaţii pline de răbdare şi, de multe ori, provoacă raţionamente care ne uimesc. Un copil mic a rămas atât de impresionat de metamorfozele mormolocilor, încât povestea cum se dezvoltă aceştia, amintind, ca un mic savant, diferitele faze de transformare ale broaştei.

Natura vegetală are şi ea atracţiile ei. La o „Casă a copiilor” din Roma, neexistând teren cultivabil, s-au aşezat ghivece cu flori în jurul unei terase mari. Copiii nu uitau niciodată să ude florile cu o mică stropitoare. Într-o zi, i-am găsit pe toţi şezând jos în jurul unui foarte frumos trandafir roz, care se deschisese peste noapte: stăteau tăcuţi şi liniştiţi, cufundaţi cu adevărat într-o contemplaţie mută.

Odată, o fetiţă crescută în cultul „florilor” şi al „grădinilor”, cult pe care mama sa şi educatoarele sale nu încetau să i-l insufle, privea afară, de pe un balcon, cu un vizibil entuziasm care o stăpânea. „Acolo - zicea

mamei sale - este o grădină cu lucruri de mâncare”.- Era o grădină de zarzavat, care pentru mamă era cu totul nedemnă de a fi admirată, dar care o entuziasma pe fetiţă.

Prejudecata privitoare la grădină

Şi în mijlocul naturii, noi suntem stăpâniţi în mod irezistibil de prejudecăţi care ne împiedică să recunoaştem adevărul. Ne-am făcut o idee prea simbolică despre flori şi ne străduim mai mult să adaptăm activitatea copiilor la ideile noastre, decât să îi observăm spre a interpreta adevăratele lor gusturi şi nevoi. Astfel, şi când e vorba de grădină, copilul a fost constrâns la activităţi stabilite în mod arbitrar de către adult. A pune sămânţa în pământ şi a aştepta să răsară mica plantă este o muncă prea neînsemnată, urmată de o aşteptare prea lungă pentru copii. Ei ar vrea să facă lucruri mari şi să-şi pună activitatea în legătură directă cu produsele naturii.

Fără îndoială că ei iubesc florile, însă sunt departe de a se mulţumi să rămână printre flori pentru a contempla corolele lor colorate. Copiii sunt profund mulţumiţi să acţioneze, să cunoască, să exploreze, chiar independent de frumuseţea exterioară.

Munca cea mai plăcută

Din experienţele pe care le-am făcut cu copii lăsaţi liberi să-şi aleagă ocupaţia, reiese că ei preferă alte munci decât cele cu care am început şi eu.

Munca cea mai plăcută pentru copii nu este semănatul, ci recoltarea, care, după cum se ştie, nu este o muncă mai puţin intensă decât semănatul. S-ar

putea spune că recoltarea măreşte interesul pentru însămânţare. Cu cit cineva are mai multă experienţă în recoltare, cu atât va simţi mai mult farmecul ascuns al însămânţării.

Una dintre cele mai frumoase experienţe a fost aceea a recoltării griului şi a strugurilor. Secerarea unei câmpii pline de spice, adunarea lor în snopi care se leagă cu panglici viu colorate au avut succes şi au oferit prilejul unor serbări câmpeneşti foarte frumoase. Îngrijirea viţei- de-vie, curăţirea ciorchinilor, ca şi aşezarea acestor fructe frumoase în” coşuleţe pot ocaziona ca aplicaţii serbări foarte variate.

Toţi pomii roditori se pretează la lucrări asemănătoare: culesul fructelor interesează chiar şi pe copiii mici, care fac o adevărată muncă utilă, atât sunt de harnici în căutarea fructelor căzute, spre a le aduna în coşuri. A căuta fragi ascunşi printre frunze este o muncă tot atât de plăcută ca şi aceea de a căuta toporaşi parfumaţi.

Aceste experienţe au arătat că pe copii îi interesează însămânţările pe un teren mai întins, cum este, spre exemplu, semănarea unui câmp cu grâu, cu toate lucrările pe care le implică. Numai adultul poate să pregătească brazdele, dar copiii ştiu să strângă în grămăjoare grâul ce urmează a fi semănat şi să-l distribuie în coşuleţe. Ei aruncă după aceea sămânţa de-a lungul brazdelor. Când răsar din pământ nenumăratele fire de grâu verde, fraged, ochiul şi sufletul simt o mare satisfacţie. Creşterea griului se vede mai bine când el ocupă un câmp întins şi uniform, cu nenumărate şiruri lungi şi paralele, care se colorează de la sine. Pare că grandoarea izvorăşte din însumarea unor unităţi mici, care prin ele însele nu reprezintă un mare interes. Spicurile galbene, pe care

vântul le preface în valuri şi care cresc tot mai sus, tot mai sus, până la umerii copilului, entuziasmează micile colective, care aşteaptă secerişul.

Deşi culturilor noastre li se recunoaşte şi un caracter sacru, am putut constata că *viaţa pe câmp* este mult mai adecvată copiilor decât filozofia şi simbolismul florilor.

Şi micile fânaţuri cu ierburi mirositoare prezintă un interes practic: activitatea copilului constă în căutarea, în capacitatea de a deosebi şi în alegerea ierburilor de diferite mirosuri. Exerciţiul de a distinge astfel de lucruri şi de a căuta un parfum, şi nu o floare, este mai delicat, cere un efort interior şi trezeşte sentimentul de a fi descoperit ceva ascuns.

Fireşte, şi florile interesează, dar culegerea florilor pare în mai mare măsură un act împotriva naturii decât culegerea fructelor pământului în mijlocul florilor. Acestea par a chema la ele mai mult insectele decât omul, pentru a fi ajutate să-şi îndeplinească o misiune eternă. De fapt, copiii educaţi în vederea satisfacţiilor spirituale se opresc adesea lângă flori, pentru a le admira, dar le părăsesc repede, în căutarea de activităţi, pentru că activitatea este factorul prin care ei înşişi fac să îmbobocească mugurii încărcaţi de frumuseţea micii lor personalităţi.

Simplitate

Munca în ea însăşi are nevoie de varietate. Nu este necesar să prezentăm copiilor finalitatea însămânţării sau a recoltării pentru a-i însufleţi; ei sunt gata să facă, de bunăvoie, lucrările cele mai simple, care au un scop imediat sau care cer un efort remarcabil, ca, spre exemplu, curăţirea potecilor sau a brazdelor de

buruieni, măturatul frunzelor uscate, curăţatul pomilor de uscături. În sfârşit, pentru a satisface spiritul care însufleţeşte pe copii să-şi joace rolul lor în lume, trebuie să le oferim un câmp întins de activitate, un prilej pentru experienţe noi, spre a le întări puterile în acţiuni grele.

Fotografiile noastre reprezintă copii destul de mici care zăbovesc fără frică printre vaci sau care se împrietenesc cu oile din turme. Alţii dau ţărâna prin ciur şi o cară cu roaba sau împletesc tărgi mari din ramuri.

Îngrijirea serelor, pregătirea apei pentru plantele acvatice, punerea plaselor care apără apa de insecte şi alte lucrări de felul acesta, deşi nu vor putea fi practicate totdeauna, din cauza lipsei de spaţiu, nu sunt lucruri peste puterile copiilor sau care să nu le placă.

Grădina noastră

O altă concluzie la care am ajuns punându-i pe copii în condiţiile care le îngăduie să-şi manifeste liber nevoile a fost aceea de a „limita” terenul de cultură sau grădina la nevoile spirituale. De obicei, se crede că ar fi de dorit, dimpotrivă, să se dea copiilor „un spaţiu nemărginit”, copilul fiind considerat în atare caz mai curând din punctul de vedere al vieţii fizice; limitele păreau a fi determinate de sprinteneala picioarelor lui care aleargă. Cu toate acestea, şi în cazul în care vrem să stabilim cu oarecare exactitate limita terenului prin „capacitatea de a alerga” a copilului, vom găsi cu siguranţă că această limită este mult mai restrânsă decât ne-o închipuim. Pe câmpia neîngrădită, copiii se joacă şi aleargă totdeauna într-un anumit loc, într-un

anumit colţ, într-un spaţiu restrâns. Toate fiinţele vii tind să se stabilească într-un anumit loc şi să-şi fixeze hotare.

Acest criteriu se aplică şi atunci când avem în vedere viaţa psihică. Limitele trebuie găsite în acea măsură justă care se află între exces şi lipsă de spaţiu şi de lucruri. Copilul nu prinde dragoste de aşa-zisul „lot educativ”, prea mic pentru el, o proprietate sărăcăcioasă, care nu-i satisface nici măcar amorul propriu individual. Că este sau nu este proprietatea sa, aceasta nu-l interesează pe copilul care este satisfăcut în nevoile sale. Ceea ce vrea el este tocmai această satisfacţie. *El trebuie să poată supraveghea atâtea plante câte poate cuprinde conştiinţa sa, câte i se fixează în memorie, în aşa fel incit să le poată cunoaşte.*

Şi pentru noi, o grădină cu prea multe plante, cu prea multe flori este un loc plin de „necunoscuţi”, care trăiesc străini de sufletul nostru. Plămânii respiră bine înăuntrul ei, dar sufletul va rămâne fără interlocutori. Dar nici o brazdă mică nu ne poate satisface. Ceea ce conţine ea este o nimica toată, care nu ne acoperă trebuinţele, nu ne satisface foamea spiritului, care vrea să comunice cu făpturile. Există deci limite: limitele *grădinii noastre,* unde fiecare plantă ne este dragă şi ne dă ajutorul ei efectiv pentru a susţine eul nostru interior.

Criteriul limitelor a trezit mult interes şi în multe ţări s-a interpretat practic o astfel de grădină: adică una care să răspundă nevoilor spiritului infantil. Astăzi, arhitectura grădinilor noastre înaintează în pas cu arhitectură „Caselor copiilor“

Cap. 5 - Educaţia mişcărilor

Omul roşu şi omul alb

Un lucru care cred că este bine să fie lămurit pentru educatori este deosebirea dintre viaţa vegetativă şi viaţa de relaţie. Viaţa vegetativă depinde de sistemul circulaţiei sângelui, iar viaţa de relaţie, de sistemul nervos.

Activitatea nervoasă în genere se desfăşoară, pe de o parte, prin sistemul nervos al marelui simpatic, care conduce în special funcţiile viscerale şi este strâns legat de stările emotive; pe de altă parte, există un sistem nervos central, care, prin nenumăratele lui ramificaţii legate de simţuri, pune centrii nervoşi în raport cu lumea externă, iar prin ramificaţiile ce se termină în muşchi, face ca aceştia să depindă de voinţă" Aceste două indicaţii, şi anume „emoţiile" şi „voinţa" , sunt de ajuns pentru ca să se înţeleagă că sistemul marelui simpatic este subordonat celui central şi este *dependent* de el. Acesta este primul lucru pe care trebuie să îl aibă în vedere cel ce vrea să facă educaţie.

Ceea ce ne preocupă aici în special este să ne îndreptăm un moment atenţia asupra celor două mari sisteme în ansamblul lor şi în mod schematic: sistemul circulaţiei sângelui, care are ca centru inima şi se prelungeşte spre periferie, terminându-se în minusculul sistem al vaselor capilare; şi sistemul nervos, care are ca centru principal creierul şi care se prelungeşte prin nenumărate ramificaţii în terminaţiile nervoase microscopice periferice.

După cum se ştie, vasele capilare şi ultimele terminaţii nervoase se găsesc în fiecare părticică a

corpului, oricât de mică; capilarele duc sângele spre a hrăni materia, iar filamentele nervoase, spre a transmite tonusul vital în fiecare parte a corpului, chiar în cele mai fine ţesuturi. Pentru ca să avem o imagine clară a distribuţiei sistemului capilar şi a sistemului nervos periferic, este de ajuns să ne gândim că o înţepătură de ac, în orice parte a corpului (fie în exterior, fie în interior), face să apară sângele şi să simţim durere. Dacă, prin ipoteză, am putea să scoatem complet din corp sistemul sanguin şi sistemul nervos, am ajunge la o reproducere binară a corpului în toate amănuntele sale, într-un caz un om roşu, şi în celălalt un om alb.

De omul roşu se leagă viaţa vegetativă, adică sistemele care iau din mediu materia necesară schimbului: alimentele şi oxigenul; în acelaşi subansamblu sunt cuprinse şi organele destinate eliminării excreţiilor, în schimb, de omul alb se leagă organele simţurilor, care iau din mediul extern senzaţiile, şi imensul sistem muscular, destinat activităţii motrice. Cu toate că cei doi „oameni” se disting bine unul de altul şi sunt net separaţi în funcţiile lor (unul ia hrana pentru corp, iar celălalt pentru spirit), ei sunt atât de strâns împletiţi şi se află în raporturi reciproce atât de intime, încât nici o parte a organismului n-ar putea să funcţioneze fără acţiunea lor reciprocă: inima bate şi împinge sângele pentru că este comandată de sistemul nervos, iar centrii nervoşi şi nervii acţionează pentru că sunt hrăniţi de sânge.

Muşchii formează partea cea mai masivă în alcătuirea corpului, fixându-se pe schelet, care există pentru a le oferi puncte de sprijin (pe lângă faptul că protejează centrii sistemului nervos şi ai circulaţiei). Muşchii îndeplinesc întreaga activitate de relaţie cu

lumea externă şi de exprimare concretă a gândurilor şi sentimentelor. Micile organe ale simţurilor sunt ca nişte ferestruici prin care sufletul absoarbe imaginile necesare construirii psihicului. Muşchilor însă le este rezervată activitatea practică a vieţii. Întreaga activitate a voinţei se desfăşoară prin mijlocirea minunatelor instrumente ale mişcării. Scopul sufletului este tocmai acela de a dispune de toate aceste mijloace de exprimare, prin care ideea devine faptă, iar sentimentul se realizează în opere.

Pe lângă faptul că muşchii au o finalitate atât de înaltă, în vederea căreia se încordează într-o muncă de coordonare dintre cele mai complicate, în acelaşi timp ei uşurează într-o măsură atât de mare circulaţia sângelui, încât reprezintă ajutorul cel mai mare al inimii. Aceasta însă se întâmplă ca o „consecinţă” materială a mişcării care acţionează în serviciul funcţiilor de relaţie.

S-a întâmplat însă că omul (în special copilul) a fost constrâns să ducă o viaţă inactivă, o muncă psihică izolată în mod artificial de organele de care el trebuie să rămână legat şi care sunt nu numai creierul, ci şi organele simţurilor şi ale sistemului muscular. Consecinţa a fost o decădere fizică, pentru că viaţa vegetativă face şi ea parte din unitatea pe care o reprezintă individul. Consecinţa acestui fapt în domeniul educaţiei a fost o readucere la *viaţa activă,* adică la viaţa *motorie,* cu scopul principal de a înviora şi de a intensifica viaţa *vegetativă,* a cărei lâncezeală este însoţită de debilitate fizică, de alterarea schimbului material şi deci de o predispoziţie pentru maladii. Sistemul muscular, care exercită înaltele funcţii ale vieţii de relaţie, a fost prin aceasta degradat până la punctul de a ajuta sângele să curgă mai

viguros în circuitul lui greu şi complicat: organele de exprimare ale psihicului au devenit un fel de pompă aspiro-respingătoare pentru lichidul sanguin.

O astfel de substituire de funcţii nu poate, desigur, să-l readucă pe om la „activitatea sa normală”; erorii apatiei i-a urmat o eroare funcţională. S-a încercat să se îndrepte o greşeală prin altă greşeală. Viaţa psihică a fost mai adânc lezată şi chiar expresia ei morală, pentru că acrobaţiile sunt o luptă fizică. Jocurile şi alte reacţii de felul acesta constituie o risipă în viaţa omului.

Cum procedăm când o articulaţie a suferit o luxaţie şi se produc deformaţii, dureri şi nenumărate neajunsuri? Oasele se readuc în poziţia iniţială pentru a restabili funcţia lor normală. După ce s-a făcut aceasta, toate efectele care proveneau dintr-o singură cauză dispar de la sine. Eroarea în educaţie a constat deci în faptul că s-a lăsat gândirea şi fantezia să rătăcească fără rost, iar simţurile să lâncezească, muşchii să zacă în inerţie, în timp ce simţurile, centrul nervos şi muşchii formează un singur tot. Remediul necesar constă în a aduce în stare activă de funcţionare organele legate de viaţa psihică. Activitatea intelectuală trebuie să fie însoţită de sentimentul adevărului şi al frumosului, care o reînsufleţesc, şi de mişcările care pun în practică ideile şi lasă urma lor în lumea externă, în care oamenii trebuie să se ajute reciproc. Exerciţiile musculare trebuie să fie totdeauna în serviciul sufletului şi să nu abdice, ajungând slugile părţii materiale a vieţii vegetative, cea denumită „viaţa fizică”.

De exemplu, munca este un exerciţiu fizic în serviciul minţii, şi când omul lucrează, munca ajută indirect sângele să circule, plămânii să respire.

Problema sănătăţii este deci şi ea o problemă a muncii.

A munci în aer liber, în bune condiţii de hrană, în limitele îngăduite de funcţiunile cele mai înalte ale minţii umane, înseamnă a trăi normal şi a ajunge la sănătate deplină.

Gimnastică şi disciplină

În şcolile obişnuite *gimnastica* este considerată o disciplină musculară colectivă, care are ca scop executarea unor mişcări impuse ansamblului şcolarilor. Există apoi o gimnastică de sală, prin care se face un prim pas spre exerciţiile de stil acrobatic.

Aceste diferite feluri de mişcări au fost considerate ca folositoare în combaterea inerţiei musculare a şcolarilor, obligaţi de studiile lor să ducă o viaţă sedentară, într-o poziţie anumită a corpului, cerută de disciplina elevilor în clasă, adică şezând ţepeni în bănci de lemn. Astfel, gimnastica reprezintă un remediu care trebuie adus unui rău impus. Nimic nu este mai caracteristic şi aproape mai simbolic pentru „vechiul regim" , decât această acţiune şi reacţie impusă de educator, care lărgeşte autoritar domeniul procedeelor greşite şi al remediilor pentru copilul pasiv: *disciplinat*.

Curentele moderne, care organizează gimnastica pe diferite planuri, cum sunt, spre exemplu, jocurile în aer liber, a căror origine este Anglia, sau gimnastica ritmică, iniţiată de Delcroze, consideră copilul în mod mai uman, oferindu-i posibilitatea de a se dezmorţi, după ce a stat în poziţii forţate, dând o mai mare atenţie personalităţii. Toate acestea sunt reacţii faţă de o viaţă greşit înţeleasă şi nu au nici o influenţă

modificatoare asupra vieţii însăşi. Sunt, ca şi distracţiile, în afara existenţei = obişnuite.

A face ca educaţia musculară să pătrundă în însăşi viaţa copiilor, legând-o de viaţa practică de fiecare zi, a fost una din principalele realizări practice ale metodei noastre, care a introdus din plin educaţia mişcărilor în ansamblul unic şi indivizibil al educaţiei personalităţii infantile.

Copilul, aşa cum constatăm cu toţii, este într-o mişcare continuă; nevoia de a se mişca, irezistibilă în prima copilărie, începe aparent să scadă odată cu dezvoltarea capacităţii de inhibiţie, care, armonizându-se cu impulsurile motorii, începe să construiască instrumentele destinate a asculta de voinţă. Astfel, copilul mai dezvoltat are instrumente motorii mai ascultătoare; şi când o voinţă din afară o influenţează pe a sa, poate domoli impulsul spre mişcare. Acest impuls rămâne totuşi în continuare însuşi fundamentul vieţii de relaţie pentru că este caracteristica prin care nu numai omul, ci întreg regnul animal se deosebeşte de lumea vegetală. De aceea, mişcarea este esenţială pentru viaţă; educaţia nu poate fi concepută ca moderatoare sau, mai rău, inhibitoare a mişcării, ci numai ca un ajutor pentru a cheltui bine energia şi a o lăsa să se dezvolte normal.

Copiii au o călăuză în natură, care îndrumează modificarea modului de a se mişca. Acest lucru nu are nevoie de a fi demonstrat. Sugarul are mişcări necoordonate, continue, ca un coreic (*Coree, boală nervoasă care se manifestă prin mişcări neregulate, continue, involuntare ale feţei, ale membrelor superioare etc*); copilul de trei ani se mişcă mereu, aruncându-se adesea pe jos, alergând şi atingînd toate lucrurile; copilul de nouă ani umblă şi se mişcă fără să

mai simtă nevoia de a se tăvăli pe jos sau de a pune mâna pe fiecare obiect pe care îl întâlneşte. Aceste modificări vin de la sine, independent de orice influenţă educativă. Ele se leagă de o transformare externă a proporţiilor corpului, de modificarea raportului dintre lungimea bustului şi lungimea membrelor inferioare. La nou-născut, lungimea bustului de la creştetul capului până la îndoitura inguinală este egală cu 68% din lungimea totală a corpului, adică picioarele reprezintă 32% din înălţime, în timp ce omul adult are bustul şi picioarele aproape la fel de lungi. Modificarea acestor proporţii face parte din procesul de creştere. Când copilul intră în şcolile montessoriene, la vârsta de trei ani, picioarele lui reprezintă 38% din înălţime. După aceea, ele cresc în raport cu bustul până când întrec cu mult proporţiile respective la adult; la vârsta de 7 ani, picioarele reprezintă 57% din înălţime. Se ştie că după pubertate, dimpotrivă, bustul este cel care creşte cu preponderenţă, până când se ajunge la proporţiile adulte definitive. Ar fi de ajuns să luăm în considerare un detaliu atât de elementar al creşterii, pentru ca să înţelegem de ce copiii au o nevoie deosebită de a se mişca şi că este necesar să îi observăm în mişcările lor spontane, pentru a-i ajuta, prin educaţie, să realizeze finalitatea creşterii. Este de ajuns să amintim aici unele caracteristici fundamentale, de exemplu, faptul că la copiii de o anumită vârstă picioarele sunt scurte şi de aceea ei fac eforturi mari pentru a ajunge la un echilibru perfect, ascunzând prin fugă greutatea de a umbla încet, iar când simt nevoia de a se odihni, îşi întind bustul pe jos şi îşi ridică picioarele. În timp ce poziţia aproape naturală a sugarului este culcarea pe spate, relaxarea bustului şi înălţarea picioarelor, pe

care le prinde cu mâinile întinse, copilul între trei şi cinci ani îşi caută poziţia de odihnă întinzându-se cu faţa în jos, ridicând picioarele de la genunchi în sus, adesea înălţând spatele şi sprijinindu-se pe coate; aceasta înseamnă că se aşază cu burta la pământ. El simte nevoia de a-şi căuta şi alte poziţii de repaus decât aceea de a se aşeza pe un scaun. Copiilor le place să stea pe jos, luând ca bază de susţinere toată lungimea gambelor, încrucişate, sau lungimea gambei în poziţie laterală; în sfârşit, luându-şi o bază de sprijin mai mare. Având în vedere necesitatea naturală a unui repaus care să întrerupă mişcarea continuă, noi am înzestrat „Casele copiilor” cu covoraşe, care, în general, rămân strânse sul, depozitate într-0 parte a sălii destinate anume pentru aceasta; copiii care vor să lucreze pe jos, şi nu şezând la o măsuţă, trebuie să ia mai întâi un covoraş, să-l întindă pe duşumea şi apoi să lucreze pe el. Nici un adult nu dirijează alternarea acestor poziţii, şi copiii se supun în felul acesta liniştiţi imperativelor naturii.

Gimnastică şi muncă

Exerciţiile de viaţă practică (*Denumire sub care M. Montessori cuprinde toate activităţile gospodăreşti în „Casele copiilor” (ordine, curăţenie, pregătirea şi servirea mesei «te.), E vorba în acest capitol (ca şi în altele) nu de viaţa practică a adulţilor, ci de exerciţiile de „viaţă practică” ale copiilor îh şcolile Montessori. în aceste şcoli, copiii desfăşoară mai multe feluri de activităţi. Principalele sunt: a): „exerciţii de viaţă practică", care constau în menţinerea ordinii şi curăţeniei în sala de „clasă", în bucătărie, în sufragerie etc.; servirea mesei (uneori chiar pregătirea ei) de*

către copiii înşişi (adică aducerea mâncării, repartizarea veselei, a tacâmurilor etc,); luarea mesei (nu „în joc", ci în mod real); lucrări în gospodăria şcolii, în curte, în grădină; îngrijirea plantelor, a animalelor etc.; b) exerciţii cu materialul „de dezvoltare” şi cu materialul „didactic”; unul este deosebit de celălalt şi ca funcţie (ca scop) şi ca mod de construcţie (unul educă, formează, dezvoltă, celălalt instruieşte); aceste exerciţii cu obiecte concrete se fac la toate „obiectele de învăţământ”: scris, citit, socotit, desen, muzică, gramatică, istorie, geografie, botanică etc. Copiii învaţă autoeducându-se şi autoinstruindu-se prin lucrarea directă cu materialul, după îndrumarea şi sub supravegherea profesorului, însă activitatea lor este liber aleasă şi liber condusă, în limitele impuse de: a) tehnica specifică de lucru a fiecărui material; b) respectarea ordinii, a bunei convieţuiri şi conlucrări cu ceilalţi colegi. Copiii lucrează şi individual, şi în grup, după alegerea lor şi după natura lucrărilor. (Nota trad.)) sunt, dacă ne gândim bine, o adevărată gimnastică, iar sala de antrenament unde se perfecţionează toate mişcările constituie însuşi mediul în care se desfăşoară viaţa. Aceste exerciţii se deosebesc de munca manuală, prin care se produc lucruri noi. La noi, dimpotrivă, se păstrează lucrurile existente şi se procedează la o deplasare continuă a obiectelor, condusă de inteligenţa care îşi propune un scop de realizat. A strânge sul un covor, a peria o pereche de pantofi, a spăla un lighean sau duşumeaua, a pune masa, a deschide şi a închide sertare sau dulapuri, uşi sau ferestre, a face ordine într-o cameră, a aşeza la loc scaunele, a trage o perdea, a schimba locul unei mobile etc. sunt exerciţii în care se mişcă corpul întreg sau în care se exercită cu precădere şi se

perfecţionează când o mişcare, când alta. Obişnuindu-se a munci, copiii învaţă să-şi mişte braţele şi mâinile, să-şi întărească muşchii, mai mult decât prin gimnastică obişnuită. Cu toate acestea, exerciţiile de viaţă practică nu pot fi privite ca o simplă gimnastică a muşchilor; ele sunt o muncă. Este munca odihnitoare a muşchilor, care lucrează fără să obosească, pentru că interesul şi varietatea îi reînsufleţesc la fiecare mişcare. Este exersarea naturală a omului, care atunci când se mişcă trebuie să aibă scopuri de îndeplinit; muşchii ar trebui să servească întotdeauna inteligenţa şi să se integreze astfel în unitatea funcţională a personalităţii umane. Dacă omul este fiinţă inteligentă şi este o fiinţă cu muşchi activi, odihna sa o găseşte în activitatea intelectuală, după cum odihna oricărei fiinţe constă în exercitarea normală a funcţiilor proprii. Trebuie deci să oferim copilului, în ambianţa care îl înconjură, „mijloace” pentru a-şi exercita activitatea, ţinând seama de faptul că în „Casa copiilor” sunt găzduiţi copii de vârstă diferită, de la trei la şase ani, care trăiesc cu toţii împreună, aşa cum trăiesc fraţii în familie, şi care, deci, sunt dornici de ocupaţii diferite.

Obiectele care servesc pentru viaţa practică nu au o destinaţie ştiinţifică; ele sunt obiecte de folosinţă acolo unde trăieşte copilul şi pe care el le vede utilizate acasă la el, construite dinadins în proporţiile potrivite micului om. Numărul lor nu este fixat de metodă, ci depinde de posibilităţile şcolii şi, mai ales, de timpul pe care copilul îl petrece acolo într-o zi. Dacă şcoala are şi o grădină, atunci din ocupaţiile practice vor face parte şi îngrijirea răzoarelor, curăţirea plantelor sau recoltarea fructelor care s-au copt etc. Dacă orarul este foarte lung, în ocupaţii va intra şi prânzul, care prilejuieşte cele mai grele şi mai

interesante eforturi şi exerciţii de viaţă practică: punerea cu mare grijă a mesei, servitul la masă, păstrarea unei ţinute convenabile în timpul consumării alimentelor, spălarea farfuriilor şi a paharelor, transportarea şi aşezarea la loc a veselei ş.a.m.d.

Munca

Copilul care soseşte la şcoală se dezbracă singur. Cuiere mici prinse de perete la o înălţime atât de mică, încât braţul unui copil de trei ani să ajungă uşor la ele, îi stau la dispoziţie. Chiuvete atât de joase încât nu ar ajunge până la genunchiul adultului, cu material auxiliar minuscul, cum ar fi bucăţi mici de săpun, perii mici pentru unghii, mici prosoape, sunt la îndemâna copilului; în lipsa chiuvetelor se va folosi un lighean oarecare, chiar şi unul cât de mic, aşezat pe o măsuţă scundă, cu o căniţă şi cu o găleată în care să se verse apa folosită. O cutie cu perii pentru pantofi, câteva săculeţe agăţate pe perete, care conţin perii pentru haine, destul de mici, încât o mânuţă minusculă să le poată apuca bine, sunt obiecte practice. Acolo unde se poate, este bine să se pună o etajeră mică pe care să se monteze o oglinjoară, însă atât de jos încât să reflecte un spaţiu cam până la jumătatea distanţei dintre talpa şi genunchiul unui adult; copilaşul se poate privi în oglindă şezând; şi dacă din întâmplare i s-a răvăşit părul când şi-a scos căciuliţa sau din cauza vântului de afară, şi-l poate aranja: se găseşte acolo o periuţă pentru păr şi un pieptene minuscul. Copilul îmbracă şorţul sau bluza de lucru, şi iată-l gata să-şi facă intrarea.

Dacă şcoala nu este în ordine, înseamnă că e ceva de lucru. Poate că sunt flori puţin trecute în glastre,

flori ce trebuie aruncate; sau poate că trebuie schimbată apa. S-a aşezat praful pe statuia micului Isus, atât de iubită şi de frumoasă; atunci statuia trebuie ştearsă de praf. Bucăţele de cârpă de diferite feluri şi culori atârnă agăţate pe cuiere, amestecate cu măturiţe de pene viu colorate, pentru scuturatul prafului; se alege obiectul cel mai potrivit şi se începe curăţenia. O masă are o pată! Avem ce trebuie pentru ca s-o curăţim: săpun şi perie. Apoi, dacă a căzut pe jos puţină apă, ea trebuie ştearsă pe loc. Iar dacă a căzut pe pământ vreo firimitură de pâine sau vreo frunză uscată, mătura e acolo, micuţă şi uşoară, chemându-ne cu culorile ei frumoase sau cu desenele care îi împodobesc mânerul, care luceşte din cauza vopselei şi a curăţeniei. Ce poate fi mai graţios ca o cârpă verde cu punctişoare roşii sau una albă ca neaua? Pentru astfel de ocupaţii se ivesc ocazii mereu: nu au orar, nici dimineaţa, nici seara. Copilul pândeşte cu atenţie continuă ambianţa sa, „casa” sa; iar când un scaun nu stă la locul lui, creând dezordine, putem sta liniştiţi, pentru că cei mai mici dintre copii vor băga de seamă acest lucru; înainte de vârsta de trei ani, aranjarea mobilierului şi întreţinerea ordinii este munca cea mai înaltă, cea care înnobilează mai mult, şi, pentru acest motiv, aceea care atrage şi îndeamnă mai mult la acţiune.

Glasul lucrurilor

Educatoarea supraveghează, este adevărat; dar lucrurile de diferite feluri sunt cele care îi „cheamă” pe copiii de diferite vârste. Într-adevăr, strălucirea, culorile, lucrurile plăcute la vedere, împodobite, sunt tot atâtea „glasuri” care atrag asupra lor atenţia copilului şi îl îmboldesc la acţiune. Obiectele acelea au o elocvenţă pe care nici o educatoare n-ar putea să o

egaleze: ia-mă, zic ele; păstrează-mă, pune-mă la locul meu. Acţiunea săvârşită în acord cu îndemnul ce vine de la lucruri îi dă copilului acea satisfacţie şi bucurie care trezesc în el energiile necesare pentru a executa lucrările cele mai grele ale dezvoltării intelectuale. De multe ori însă, nu e un singur glas care îl cheamă, ci mai multe; chemarea este un ordin complex: unele lucrări importante nu le poate face un singur copil, ci un colectiv organizat şi necesită o ucenicie, o lungă pregătire. Aşa este munca de a pune masa, de a servi prânzul şi de a spăla vasele. *Talentele*

Ar fi o greşeală să judecăm capacitatea copilului după vârsta lui şi să-i excludem pe unii pentru că presupunem, înainte de a experimenta, că nu ar putea să fie de nici un folos. Educatoarea trebuie întotdeauna să deschidă calea, să nu respingă niciodată un copil, din lipsă de încredere. Chiar şi copiii foarte mici doresc să lucreze. Ei sunt imboldiţi să se exercite cu o mai mare intensitate decât cei mari. O bună educatoare, deci, va face apel la contribuţia pe care o poate da şi cea mai minusculă fiinţă. Poate că micuţul de doi ani şi jumătate va putea să ducă pâinea, în timp ce copilul de patru ani şi jumătate va izbuti să ducă vasul cu supă caldă. Pe copii nu îi preocupă importanţa muncii, ei sunt mulţumiţi când au dat *maximum din ce pot* şi nu se văd excluşi de la posibilitatea pe care o oferă ambianţa de a se exersa. Opera cea mai admirată este aceea care dă dovada posibilităţilor maxime ale fiecăruia. Copiii au un fel de ambiţie interioară de a fructifica pe deplin „talanţii” încredinţaţi de Dumnezeu, cum spune parabola din Evanghelie. Când au succese în această privinţă, ei atrag asupra lor interesul plin de emoţie al multor admiratori. Copiii invitaţi la masă nu vor numai să mănânce. Lor le place prilejul minunat de

a-şi exersa puterile interioare şi, adesea, de a da curs sentimentelor lor nobile (aşteptarea colegilor etc.). Ei nu-şi pierd timpul şi ştiu să profite bine de ocazii. Ospătarul minuscul, îmbrăcat cu şorţ alb, care stă nemişcat şi îngândurat în faţa mesei pe care abia a aşezat faţa de masă, numără câţi comeseni sunt şi deci cum să aranjeze mai bine tacâmurile pe care trebuie să le aşeze peste puţin timp. Fetiţa zâmbitoare, care pune apă în pahare atât de încet, are grijă să ţină cu mânuţa ei sticla în aşa fel, încât să nu atingă marginea paharului, să nu lase să cadă pe faţa de masă nici o picătură de apă. Alergând şi dansând, soseşte o ceată de slujnicuţe, ducând fiecare câte un teanc de farfurii, pentru fiecare masă în parte; satisfacţia le-a făcut uşoare şi sprintene ca un cântec.

Precizia

Cine vine în contact cu aceşti copii, bagă de seamă că activitatea îndreptată spre atingerea unor scopuri practice variate are la bază un anumit secret al succesului: este precizia, exactitatea cu care trebuie executate lucrările. Scopul extern de a turna apă într-un pahar îl interesează pe copil mult mai puţin decât să nu atingă cu sticla cumva marginea paharului şi să verse apă pe faţa de masă. Spălarea pe mâini devine o activitate mai atrăgătoare dacă e nevoie să îşi aducă aminte de locul precis unde e săpunul şi unde trebuie să atârne prosopul.

Mişcarea nedeterminată este o acţiune brută, dar dacă i se dă un motiv de perfecţionare, valoarea ei creşte; mâinile nu se mai spală numai pentru ca să fie curate, ci mai ales pentru a dobândi abilitatea de a le spăla la perfecţie. În felul acesta, copilul care se spală

nu numai că are mâinile curate, dar el însuşi devine mai abil, dobândeşte un rafinament, care îl face superior pe cel cu mâinile curate. Această revelaţie a copiilor, şi anume că lor le place nu numai activitatea care tinde spre un scop, ci că sunt atraşi şi de detalii şi, ca atare, de exactitatea acţiunii, a deschis un câmp mai larg în educaţie. De aceea, *educaţia mişcărilor* ocupă primul loc, pe când învăţarea lucrurilor practice constituie numai o atracţie externă, motivul aparent, care stimulează o necesitate adâncă de organizare.

Vârsta sensibilă

Copiii, deci, sunt la o vârstă în care mişcările prezintă un interes fundamental; ei par stăpâniţi de o dorinţă nestăpânită de a şti cum să se mişte. Trec printr-o epocă a vieţii în care este necesar să devină stăpâni pe acţiunile proprii. Fără ca din afară să se vadă intima motivaţie fiziologică a acţiunilor, instrumentele musculare şi nervoase se găsesc atunci în perioada în care se stabilesc în ele coordonările mişcărilor. Ele sunt în epoca preţioasă şi trecătoare a construcţiilor definitive. A-i îndruma pe copii pe calea perfecţionării în această epocă a vieţii este o muncă de educaţie de o eficacitate imensă: educatoarea obţine o recoltă îmbelşugată, cu un efort minim de însămânţare. Învaţă pe nişte fiinţe avide de acea învăţătură. Ea are impresia mai mult că dăruieşte, că face un act generos decât că educă. Aruncând printre cei mici sămânţa *necesară* vârstei, educatoarea are sentimentul că face o operă de caritate dintre cele mai valoroase, ca atunci când cineva dă de mâncare celor înfometaţi. Mai târziu, aceeaşi copii vor avea tendinţa

de a neglija exactitatea mişcărilor: vârsta constructivă a coordonării musculare va începe să apună. Sufletul copilului va merge mai departe; el nu va mai fi stăpânit de aceleaşi preferinţe. Sufletul său trebuie să parcurgă un drum determinat, care nu depinde nici de voinţa lui, nici de abilitatea educatoarei. Datoria îl va face mai târziu să păstreze cu efort voluntar ceea ce el a creat din belşug la vârsta dragostei, adică pe vremea când trebuia să creeze în el însuşi aptitudini noi. Prin urmare, posibilitatea de a-i iniţia pe copii în analiza mişcărilor o avem în epoca aceasta.

Analiza mişcărilor

Fiecare acţiune complexă are momente succesive net diferenţiate; un act urmează după altul. A încerca să determinăm, şi să executăm cu precizie şi separat acele acte succesive înseamnă a face analiza mişcărilor.

Îmbrăcarea şi dezbrăcarea, spre exemplu, constau din acte foarte complexe, pe care noi, adulţii, în afară de condiţii sociale speciale, le facem destul de imperfect. Imperfecţia constă în executarea nediferenţiată, confuză a diferitelor mişcări succesive ale acţiunii. Este ceva asemănător cu pronunţarea *stâlcită* a cuvintelor lungi, în care silabele se topesc într-un sunet nelămurit şi, uneori, de neînţeles. Cei care procedează astfel vorbesc rău: nu fac analiza sunetelor care compun cuvântul. Eliminarea sau contopirea sunetelor nu are nimic comun cu încetineala sau cu repeziciunea vorbirii. Se poate vorbi clar şi repede. Mai mult, cel ce stâlcește cuvintele este adesea lent în vorbire. Prin urmare, nu este vorba de rapiditate, ci de exactitate. În general, noi facem multe

mişcări cu o lipsă de precizie care se datoreşte lipsei de educaţie şi care rămâne în noi, deşi suntem inconştienţi despre aceasta, ca un adevărat stigmat de inferioritate. Să presupunem, spre exemplu, că vrem să ne încheiem haina: după ce am îmbrăcat-o, mai mult sau mai puţin complet, introducem degetul cel mare prin butoniera tăiată în una din părţi, după care începem să umblăm cu degetul respectiv în partea cealaltă a hainei, în căutarea nasturelui; suntem totuşi inconştienţi de felul în care am împins nasturele ca să ne încheiem. Dar primul lucru pe care ar fi trebuit să-l facem ar fi fost să apropiem cele două margini ale hainei, după aceea să aplecăm nasturele înspre butonieră, să-l introducem în butoniera respectivă şi, la urmă, să-l îndreptăm. Aşa fac lacheii şi croitorii când îşi îmbracă stăpânii şi respectiv clienţii. Haina se păstrează atunci mai bine, multă vreme, pe când aşa,. Încheind-o de două-trei ori, se mototoleşte şi îşi pierde aspectul elegant. Din cauza aceleiaşi incapacităţi, stricăm broaştele uşilor, introdu- când cheile orbeşte şi confundând cei doi timpi succesivi când sucim cheia şi tragem uşa. Adeseori tragem de uşă cu cheia, deşi ea nu e făcută pentru aceasta, aşa cum se vede după mânerele neatinse. Tot în felul acesta, ne deteriorăm cărţile cele mai bune, răsfoindu-le, pentru că facem acte care nu sunt adecvate scopului. Urmările deteriorării obiectelor cad asupra noastră, pentru că mişcările noastre rămân dizgraţioase şi de o grosolănie care strică armonia persoanei. De fapt, dacă urmărim mişcările unei persoane alese, despre care spunem că este distinsă, nu vom găsi decât mişcări complete, în momentele lor succesive. Cu toate acestea, tocmai astfel de persoane se mişcă uşor şi degajat.

Economie în mişcări

Analiza mişcărilor este însoţită de economia mişcărilor; a nu face nici o mişcare inutilă din punctul de vedere al scopului este, în fond, cel mai înalt grad de perfecţiune. De aci rezultă, ca o consecinţă, mişcarea estetică, atitudinea artistică. Mişcările greceşti şi cele cu care le putem asemăna astăzi, dansul japonez, de exemplu, nu sunt decât o selecţie de mişcări absolut necesare, în succesiunea analitică a gestului. Dar toate acestea nu se referă numai la artă, ci constituie un principiu general în orice act al vieţii. O mişcare lipsită de graţie, vulgară, este, în general, încărcată cu acte inutile faţă de scopul urmărit. Cel care vrea să coboare dintr-un vehicul şi deschide uşa înainte ca vehiculul să se oprească sau întinde piciorul spre scară face inconştient două sau trei acte inutile, pentru că el nu poate încă să coboare. Toate acestea nu sunt numai acte inutile faţă de scopul de a coborî din vehicul, ci şi caracteristice pentru o persoană lipsită de distincţie.

Astfel de lucruri par complicate şi greu de învăţat. Există însă o vârstă la care exerciţiile de mişcare devin interesante, pasionante, în care instrumentele musculare şi nervoase se modelează după acţiune, în care se întipăresc pentru viitor trăsăturile fiinţei rafinate sau ale aceleia care va rămâne grosolană: este vârsta copilăriei.

Ramele pentru exerciţii de încheiat

Pentru exercitarea copiilor în analizarea mişcărilor, li se dau nişte obiecte pe care le numim rame pentru încheiat. Ele sunt rame de lemn, prevăzute cu două bucăţi dreptunghiulare de stofă, care se pot prinde una de alta. Fiecare ramă conţine mijloace diferite de încheiere: nasturi, copci, şireturi, catarame, panglici, sisteme automate etc. Exerciţiile cu aceste rame au ca scop dobândirea îndemânării în actul îmbrăcării. Cele două fâşii de stofă trebuie mai întâi să fie alăturate, în aşa fel încât mijloacele de prindere ale uneia să corespundă cu ale celeilalte. Unele au orificii în care intră şiretul, altele butoniere şi nasturi, altele panglici de legat în fundă şi toate necesită manipulări deosebite, destul de complexe, pentru a face pe copii să deosebească acţiunile succesive pe care le comportă; fiecare lucrare trebuie să fie dusă până la capăt, înainte de a trece la alta. De exemplu, nasturele trebuie aplecat cu o mână, în timp ce mâna cealaltă trage butoniera în aşa fel încât nasturele să vină în dreptul butonierei; apoi se încheie nasturele; el trebuie deci să fie aşezat orizontal. După ce educatoarea a arătat cu exactitate procedeul, copilul continuă nelimitat să încerce, încheind şi descheind de mai multe ori, până când ajunge să execute mişcarea repede şi cu îndemânare.

Alte mijloace

Următoarea enumerare poate servi ca exemplu pentru lucrări analoage:

Când încuiem şi descuiem, distingem acţiunea de a introduce cheia, ţinând-o orizontal, apoi acţiunea de a o învârti şi, la urmă, de a trage sertarul sau uşa.

Când deschidem o carte, facem acest lucru cu grijă, deci întoarcem paginile una câte una, atingându-le delicat.

Alte exerciţii: a se aşeza pe un scaun şi a se ridica de pe scaun, a muta din loc obiecte (a se opri înainte de a le aşeza); a umbla şi a se feri de obstacole, adică fără a se lovi de lucruri sau de persoane; iată o serie de exemple de exerciţii care se repetă cel mai mult în „Casele copiilor”.

O altă serie de acţiuni se introduc în exerciţiile de viaţă practică a copiilor; ele se referă la formele exterioare în raporturile sociale: cum se salută, cum se ridică şi se oferă un obiect care i-a căzut cuiva, cum să ne ferim de a trece înaintea unei persoane, cum să lăsăm pe altul înainte etc.

Exerciţiul pe linie

Ca în tot ce este o expresie multilaterală a unui singur lucru, acest lucru unic şi fundamental trebuie căutat, el fiind cheia rezolvării unei probleme generale. Perfecţionarea celor mai variate mişcări are şi ea cheia ei: acel *sine qua non* central de care depinde întreaga perfecţionare. Acest element central este echilibrul persoanei. De aceea, ne-am gândit la un mijloc care ar putea să ajute copiii miei să capete siguranţă în echilibru şi, totodată, să perfecţioneze mişcarea care este fundamentală pentru toate celelalte mişcări: *mersul*.

După ce am desenat pe jos o linie de forma unei elipse lungi (cu creta sau cu vopsea, ca să nu se

ştească), îi punem pe copii să meargă aşezând integral piciorul pe linie, adică în aşa fel încât linia să formeze axa tălpii piciorului. Primul lucru care trebuie arătat este aşezarea piciorului: vârful şi călcâiul să fie amândouă pe linie. Oricine va încerca să umble în acest mod va avea impresia că va cădea. Prin urmare, pentru asigurarea echilibrului se cere un efort. După ce copilul începe să fie sigur pe mersul său, el este învăţat să învingă o dificultate care apare şi în acest stadiu al exerciţiului: picioarele trebuie să înainteze în aşa fel încât după ce s-a păşit cu unul, celălalt să aibă călcâiul în contact cu vârful piciorului din urmă. Exerciţiul acesta necesită nu numai efortul de a menţine echilibrul, ci şi o atenţie intensă din partea copilului ca să-şi poată potrivi picioarele în poziţia cuvenită. Este utilizarea obişnuită a instinctului pe care l-au constatat toţi la copii, acela de a umbla pe o traversă ori pe o bară oarecare; aceasta explică interesul intens cu care execută copiii exerciţiile noastre pe linie şi dezvoltarea pe care ele au luat-o în şcolile noastre.

O educatoare cântă la pian, la vioară sau la acordeon, nu pentru a imprima mersului copiilor ritmul muzical, ci pentru a da mişcării acea însufleţire atât de binevenită când avem de făcut un efort.

Exerciţii concomitente

În şcolile noastre, există astăzi, ca material nelipsit, un suport, pe care se găsesc diferite steguleţe, atrăgătoare prin culorile lor vii. Se ştie cit le place copiilor să le ţină în mână. Copiii care umblă pe linie, de îndată ce au învins primele greutăţi şi şi-au însuşit echilibrul, pot să ia un steguleţ dintre acestea, cu

condiţia să fie în stare a-l ţine ridicat. Dacă nu îşi controlează braţul cu mare atenţie, steguleţul se pleacă încetul cu încetul. Atenţia trebuie, deci, să fie împărţită, pentru a controla nu numai picioarele, care să se aşeze corect pe linie, ci şi braţul, care ţine stindardul.

Dificultăţi succesive prezintă exerciţii mereu mai minuţioase, de control al mişcărilor; de exemplu, o serie de pahare cu lichide colorate: lichidul ajunge aproape până la buza paharului şi copiii trebuie să umble ţinând paharul foarte drept, ca să nu verse conţinutul. Ei trebuie deci să-şi stăpânească mâna întreagă şi, în acelaşi timp, şi picioarele, ca să nu calce într-o parte sau alta a liniei.

Alte obiecte pentru acelaşi scop sunt nişte clopoţei, pe care copiii trebuie să-i ia în trecere şi să-i ţină în poziţie verticală, nemişcaţi, adică perpendicular; umblând de-a lungul liniei, nu e voie să se audă nici un sunet; orice neatenţie este trădată sonor de clopoţel.

Ajunşi aci, se naşte interesul de a învinge greutăţi tot mai mari; copilul începe să practice o gimnastică veselă, care îl face, încetul cu încetul, stăpân pe toate mişcările. Adesea, el este îndrăzneţ şi plin de încredere în sine; am văzut copii ţinând diferite cuburi puse stivă unul peste altul, purtând un astfel de turn în jurul liniei, în cerc, fără să le scape nici un cub. Alţii îşi pun pe cap coşuleţe şi păşesc cu grijă.

Imobilitate şi tăcere

Alte exerciţii de control al mişcărilor sunt acelea prin care copiii pot ajunge să păstreze o tăcere aproape absolută. Problema nu este aceea de a se atinge un nivel de tăcere şi de imobilitate, ci de a se

ajunge, treptat, să nu se. mai scoată nici un sunet, să nu se mai facă nici cel mai mic zgomot, ce se poate produce mişcând picioarele sau frecând o mână sau respirând tare. Tăcerea absolută echivalează cu nemişcarea absolută. Noi însă considerăm că tăcerea face parte dintre exerciţiile senzoriale; dacă o amintim aici o facem numai pentru a completa cadrul exerciţiilor care ajută la analizarea şi coordonarea mişcărilor.

Căi deschise

Scopul exerciţiilor de felul acesta este perfecţionarea individului care le face. Căile care se deschid pentru noi posibilităţi sunt însă numeroase; individul care a intrat pe calea perfecţionării devine capabil de multe lucruri, iar perfecţionarea nu rămâne fără consecinţe practice.

Copilul care a devenit stăpân pe ceea ce face, în urma unui exerciţiu îndelungat şi repetat, şi care simte satisfacţie în antrenarea activităţilor sale motorii, pe care le-a desfăşurat într-un mod plăcut şi interesant, este un copil plin de voie bună şi de sănătate, care se deosebeşte prin calmul său interior şi prin disciplina sa.

El a izbutit să dobândească, pe cale naturală, şi alte îndemânări practice. Corpul său este gata să răspundă la sunetele muzicale şi este pregătit admirabil pentru gimnastica ritmică. În al doilea rând, muzica nu rămâne un simplu mijloc de a însufleţi efortul, ci ea devine o călăuză interioară a mişcărilor care se supun ritmului său.

Să trecem acum la o altă ordine de idei. Copiii noştri mici pot intra în locuri sacre, unde imobilitatea şi tăcerea sunt obligatorii pentru a putea pătrunde.

Atenţia lor supraveghează activitatea tuturor muşchilor. Ei pot umbla fără să facă zgomot, pot să se aşeze, să se ridice, să mute scaunele fără să tulbure pacea templului. Această comportare nu este, desigur, izvorâtă dintr-un sentiment religios, practic însă, copilul mic este gata de a intra cu demnitate într-o încăpere destinată ceremoniilor religioase. Este un copil rafinat, perfecţionat şi, de aceea, în stare să parcurgă orice drum care tinde spre ţeluri mai înalte.

Viaţa liberă

Aceşti cuceritori ai propriei persoane au cucerit şi libertatea, pentru că în ei dispar multe reacţii dezordonate şi inconştiente, care pun în mod necesar copiii sub controlul continuu şi rigid al adultului. Ei pot năvăli veseli într-o grădină fără să strice răzoarele sau să calce florile, pot alerga pe pajişte fără să se dedea la fapte neîngăduite. Demnitatea şi comportamentul ales, dezinvoltura mişcărilor sunt daruri care se adaugă la achiziţiile lor laborioase fundamentale. Cu un cuvânt care exprimă o noţiune engleză, sunt făpturi „controlate"; şi, în limitele în care acţionează autocontrolul, ei s-au eliberat de supravegherea altora. Cei ce adâncesc din punct de vedere teoretic metoda noastră au la început o impresie contrară prejudecăţii pe care şi-au format-o, cu oarecare îngrijorare, că, la noi, „copilul este liber să facă ce vrea" şi încep a se teme pentru acest copilaş despre care au crezut că este liber, văzând că este obligat să-şi aşeze cu rigurozitate piciorul pe o linie, că se exersează să îşi aducă la imobilitate desăvârşită micul corp, că lucrează cu o răbdare de sclav şi că îşi analizează

fiecare gest. Numai practica le demonstrează că aceşti copii „sunt fericiţi când li se dă posibilitatea să facă din plin aceste sacrificii” şi îi convinge că necesităţile copiilor mici, în curs de dezvoltare, sunt fundamental supuse „necesităţilor dezvoltării”.

Realitatea

Exerciţiile de echilibru şi de analiză, dând siguranţă mecanismelor echilibrului şi obişnuind atenţia să urmărească fiecare mişcare, influenţează perfecţionarea executării tuturor acţiunilor. Exerciţiile de viaţă practică îndreaptă conştiinţa vie a copilului asupra numeroaselor acţiuni pe care le face peste zi; din toate acestea rezultă o influenţă reciprocă: analiza ajută sinteza cu aplicaţiile ei şi invers.

Secretul perfecţionării constă în repetare şi, deci, în legătura care se creează între exerciţii şi funcţiile obişnuite ale vieţii reale. Dacă un copil n-ar fi pregătit masa pentru o comunitate de persoane care mănâncă la prânz în mod real, dacă n-ar fi avut la dispoziţia sa perii adevărate, cu care să perie carpete adevărate şi pe care să le cureţe de fiecare dată după ce au fost folosite, dacă n-ar fi trebuit să spele şi să şteargă cu adevărat farfurii şi pahare etc., nu s-ar crea niciodată în el o adevărată îndemânare. Şi dacă nu ar duce o viaţă socială, respectând regulile de bună-cuviinţă, nu ar dobândi niciodată acea aleasă dezinvoltură care este atât de atrăgătoare la copiii noştri. Chiar şi cel care ştie este nevoit să ducă o luptă continuă, pentru ca să nu cadă în capcana inerţiei, care îndeamnă să ne oprim din drumul perfecţionării noastre, aşa precum forţa gravitaţiei opreşte bila cea mai netedă şi mai

strălucitoare care fuge pe un drum plan. Cel mai înalt rafinament învăţat n-ar fi nimic dacă nu s-ar lega de o activitate practică obişnuită, căreia diferite motive să-i dea îndemnul şi continuitatea, şi dacă diversele acţiuni nu şi-ar transmite reciproc roadele îndemânărilor dobândite. Grosolănia, inexactitatea ar răzbi ca iarba care îşi face loc până şi printre pietrele aride şi pe stânca pe care ni se pare că o apără natura sa însăşi.

Încadrarea acţiunilor

Un amănunt destul de puţin înţeles, de obicei, este deosebirea care există între a-i învăţa pe copii cum trebuie să acţioneze, lăsându-i însă liberi în aplicaţiile practice ale acţiunii, şi ceea ce se face după criteriile educaţionale ale altor metode, şi anume conducerea tuturor acţiunilor copiilor prin suprapunerea îndemânării şi voinţei adultului. Cei ce susţin vechiul procedeu îşi închipuie că noi, apărând libertatea copilului, îl lipsim intenţionat de îndemânare şi de voinţă, pentru că îl lipsim de suprapunerea voinţei adultului. Noi însă nu înţelegem lucrurile aşa de simplu; educaţia noastră nu este negativă, nu ia ceva, ci intensifică, perfecţionează elemente existente.

Trebuie să-i învăţăm pe copii de toate, trebuie să legăm de viaţă totul; dar nu trebuie să suprimăm acţiunile copiilor, dirijându-le una câte una, după ce au învăţat cum să le facă şi cum să le *încadreze* în practica vieţii. Această plasare a fiecărei acţiuni la locul său propriu este unul dintre cele mai înălţătoare eforturi pe care trebuie să le facă un copil. El nu numai că a învăţat să tacă, ci şi când, şi unde să tacă... A învăţat nu numai să îndoaie genunchii, ci şi locul unde trebuie practicat acest gest... A învăţat nu numai

diferitele feluri de a saluta, ci şi felul de salut pe care trebuie să-l folosească atunci când e vorba de un alt copil, de o rudă, de o persoană străină sau de un personaj venerabil. Cu alte cuvinte, numeroasele lucruri pe care le-a învăţat perfect trebuie să le utilizeze şi să le încadreze în diferitele momente ale vieţii. El este cel care decide, iar aplicarea este opera conştiinţei sale, exercitarea responsabilităţii sale. În felul acesta, el se eliberează de cea mai mare parte dintre primejdii: aceea de a transmite adultului responsabilitatea faptelor sale şi de a condamna conştiinţa proprie la somnul inerţiei.

Educaţia nouă nu constă numai în a da mijloacele de dezvoltare pentru fiecare acţiune, ci şi în a lăsa copilului libertatea de a dispune în privinţa lor. Iar acest lucru transformă copilul într-un omuleţ (*Maria Montessori combate vehement şi repetat opinia că un copil ar fi un adult în miniatură. După ea, copilul este un om „mic”, adică încă nedezvoltat, neîmplinit, dar pe cale de a se forma, dezvolta şi împlini. (Nota trad.)*), care gândeşte cu circumspecţie, care ia, în taina inimii lui, hotărâri şi face alegeri uneori atât de diferite de cele la care ne-am fi gândit noi sau care, cu promptitudinea unui impuls generos sau cu o afecţiune gingaşă, săvârşeşte acţiuni comandate instantaneu de eul său lăuntric. Şi prin aceasta, dacă nu mai ales prin aceasta, se exercită el şi astfel păşeşte cu o siguranţă surprinzătoare pe căile conştiinţei proprii.

Munca interioară a copilului are un fel de sensibilitate sfioasă şi se exteriorizează numai când adultul nu intervine cu directivele lui, care constau din verificări, sfaturi şi îndemnuri. Să îl lăsăm pe copil liber în folosirea deprinderilor sale. El se va dovedi dornic de cuceriri superioare, pe care le face continuu. El depune

o scrupuloasă grijă de a aşeza fiecare acţiune la locul ei, după cum un copil mai mic (poate chiar la vârsta de doi ani) simte orgoliul de a şti să aşeze obiectele la locul lor.

Când salută o persoană de vază, care face o vizită la şcoală, el este conştient nu numai de faptul că ştie să salute, ci şi că ştie să aleagă şi locul potrivit, şi forma de salut. Când se aşază la şcoală sau îngenunchează la biserică, el este cel care dispune în ordinea lor acţiunile învăţate şi perfecţionate. Aceasta înseamnă o ştiinţă şi, în acelaşi timp, o putere care înalţă conştiinţa. Un copil mic care a mâncat o farfurie de supă nu va cere mai mult dacă a învăţat că nu trebuie să facă aceasta, dacă a învăţat că inhibarea acelui instinct trebuie plasată în momentul acela. El va aştepta, cu răbdare, să vină din nou copilul care serveşte - dornic, ca şi el, să facă bine şi să plaseze bine fiecare lucru învăţat - şi care, înconjurând din nou masa, invită pe toţi cei ce au terminat să servească încă o dată.

Fie că este un comesean, fie că serveşte el masa, fie că este artist sau cineva care învaţă, satisfacţiile intime ale copilului constă în *a face bine*, în mod conştient, după principii înalte.

Gimnastica şi jocurile

Ce ar trebui să fie gimnastica, în înţelesul ei obişnuit, şi jocurile în aer liber? Un mod de a cheltui energia exuberantă, adică „prisosul” de energie. Ar trebui să fie utilizarea fără alte preocupări a puterilor pe care nu le-am folosit în munca zilnică organizată. Aceasta este cu totul altceva decât a considera că jocurile şi gimnastica, în sine, sunt singurul refugiu al

exerciţiului fizic, un fel de reacţie care ne scapă de primejdiile inerţiei.

Astăzi se vorbeşte despre marea influenţă morală a sportului, nu numai pentru că în el se cheltuieşte o energie care a fost în mod anormal reprimată, ceea ce ar constitui un pericol pentru echilibrul pe care trebuie să-l menţină voinţa în acţiunile omului, ci pentru că (şi acesta este unul dintre punctele cele mai importante) jocurile sportive necesită exactitate în utilizarea unor obiecte, deci şi o coordonare precisă a mişcărilor şi o disciplinare a atenţiei. De aci urmează că jocurile trezesc sentimente de întrecere şi însufleţesc efortul competiţiei. În raport cu practicarea fără noimă a jocului, acest fapt reprezintă un progres moral.

Lucrările de viaţă practică includ o parte din aceste avantaje, cum sunt, de exemplu, utilizarea exactă a obiectelor, disciplinarea atenţiei şi perfecţionarea mişcărilor. Scopul moral însă este diferit, pentru că aceste exerciţii nu sunt determinate de un sentiment de întrecere sau de competiţie, ci de dragostea copiilor faţă de mediul ambiant. Prin acest fel de gimnastică se dezvoltă, astfel, un adevărat „sentiment social”, întrucât copiii lucrează în ambianţa în care trăiesc în comunitate, fără să se gândească dacă lucrează pentru sine sau pentru folosul comun. Ei corectează, de fapt, cu aceeaşi promptitudine şi cu acelaşi entuziasm, toate erorile, cele proprii, ca şi pe cele ale altora, fără să încerce a căuta cine este vinovat, pentru a-i cere să repare greşeala făcută.

Nu numai copiii, ci toţi ar trebui să-şi exerseze muşchii muncind şi să aleagă, în primul rând, această formă, atât de umană şi superioară, de a-şi cheltui energia. Aceasta înseamnă nu numai a stabili individualitatea în unitatea sa, ci şi a o face să coincidă

cu exigenţele sociale, cărora le răspunde munca omului. Până acum nici un cârmuitor nu se poate lăuda că a obţinut de la jocurile sportive un ajutor asemănător celui pe care munca ogorului i-l dădea lui Cincinnatus (*Lucius Quinctius Cincinnatus (sec. V î.e.n.) a devenit legendar prin simplitatea vieţii sale. Trimişii Romei care l-au chemat în fruntea statului l-au găsit la ţară, la coarnele plugului*); şi nici un tânăr sportiv n-a obţinut din exerciţiile sale foloasele morale pe care lucrările de viaţă practică le oferă călugărului începător ce se pregăteşte prin ele pentru a ajunge să-şi găsească liniştea şi împăcarea.

Alegerea liberă

Să vedem cum stau lucrurile în practică, în şcoală. Materialele de dezvoltare senzorială, stabilite în urma unor cercetări experimentale, fac parte din ambianţă.

Încetul, cu încetul, urmând indicaţiile pe care le dă metoda, în urma unei lungi Experienţe, educatoarea „prezintă” când un material, când altul, după vârsta copilului şi după creşterea sistematică a complexităţii obiectelor.

Această prezentare însă nu este decât primul pas, care are drept scop cunoaşterea materialului şi nimic mai mult. Numai după aceea încep lucrările importante. După modul personal în care se simte atras, copilul va alege spontan unul sau altul dintre obiectele pe care le-a cunoscut şi care i-au fost prezentate mai înainte.

Materialul îi stă la dispoziţie, şi el nu are decât să întindă mâna şi să îl ia. Poate duce obiectul ales unde îi

place: pe o măsuţă de lângă fereastră, într-un colţ întunecos sau pe un covoraş frumos, întins pe jos, şi îl poate utiliza de mai multe ori, cât doreşte.

Ce îl face să aleagă mai curând un obiect decât altul? Nu imitaţia, pentru că fiecare obiect este într-un singur exemplar şi, dacă îl utilizează unul dintre copii, nu-l poate utiliza altul în acelaşi timp.

Prin urmare, nu este imitaţia. Chiar şi modul în care copilul va utiliza acel material este o dovadă, pentru că el sfârşeşte prin a se cufunda în exerciţiul lui cu o atenţie atât de intensă, încât nu mai vede nimic în jurul său şi continuă să lucreze, repetând exerciţiul, în mod uniform, de zeci de ori consecutiv. Acesta este fenomenul *concentrării* şi al *repetării exerciţiului* de care este legată dezvoltarea interioară. Nimeni nu se poate concentra prin imitaţie. Imitaţia, de fapt, se leagă de ceea ce se petrece în afară. Aici e vorba de un fenomen absolut opus: adică desprinderea de lumea exterioară şi stabilirea unei legături foarte strânse cu lumea interioară şi secretă, care acţionează înăuntrul copilului. Interesul de a învăţa sau finalitatea externă nu exercită nici o influenţă, ele nu pot fi prin nimic legate de acea mişcare şi deplasare de obiecte care revin invariabil la locul lor de la început. Avem de-a face deci cu ceva cu totul interior, legat de trebuinţele prezente ale copilului, de condiţiile caracteristice vârstei sale. De fapt, adultul n-ar avea niciodată faţă de acele obiecte simple un interes atât de mare, încât să repete de zeci de ori deplasarea lor, găsind în aceasta plăcere, şi, cu atât mai puţin, facultăţile lui interioare nu s-ar putea concentra asupra acestei ocupaţii atât de intens, încât să fie aproape insensibil faţă de ce se întâmplă în afară.. De aceea, educatoarea se află pe un plan psihic cu totul deosebit

decât un copil şi nu ar putea să influenţeze în nici un fel acest fenomen. Ne găsim deci în faţa unei adevărate revelaţii a lumii interioare. Stimulii externi atrag din afară, ca un magnet, unele manifestări legate de adâncimile sufletului. Ne găsim în faţa unui fenomen de dezvoltare pur şi simplu.

Lucrurile se lămuresc dacă observăm felul în care lucrează copiii foarte mici. La ei se întâmplă câteodată un fenomen întru totul analog, dar limitat la domeniul mişcării, şi care constă în transportarea unor obiecte asemănătoare, unul câte unul, dintr-un loc în altul. Numai mai târziu, copilului îi place să transporte obiecte în vederea unui scop extern, cum ar fi aranjarea mesei, aşezarea lucrurilor într-un sertar etc. Există deci o perioadă formativă, în care acţiunile nu au nici un scop, nici o aplicaţie externă. Fapte analoage se întâlnesc în timpul dezvoltării limbajului, dând copilul repetă multă vreme sunete, silabe sau cuvinte, fără a vorbi propriu-zis sau a aplica limbajul la obiecte externe.

Acest fenomen, foarte general în toate manifestările care privesc dezvoltarea vieţii psihice, este de cel mai mare interes. De aceea este necesar să se lase copiii *să aleagă în mod liber* obiectele; fenomenul se va desfăşura cu atât mai uşor cu cit se vor înlătura mai mult piedicile care îl îndepărtează pe copil de obiectul la care aspiră în mod inconştient sufletul lui.

Orice lucru extern şi cu atât mai mult orice activitate externă va fi o piedică dacă deviază acel impuls fragil şi ascuns al vieţii care călăuzeşte pe copil, deşi încă nu este conştient. Educatoarea poate deci să devină principala piedică, pentru că ea desfăşoară o activitate mai energică şi mai conştientă decât aceea a

copiilor. Ambianţa conţine stimuli senzoriali expuşi pentru a sta la libera alegere a copilului; educatoarea (după ce mai întâi le-a prezentat materialul şi i-a învăţat cum să lucreze cu el) trebuie să se silească a se da la o parte. Activitatea copilului, este provocată de necesităţi interioare, nu de educatoare.

Cap. 6 - Materialul de dezvoltare

Materialul nostru de dezvoltare a simţurilor are o istorie a lui proprie. El constă dintr-o selecţie, bazată pe experimente psihologice minuţioase, a materialului utilizat de Itard şi Séguin în încercările lor de a educa copii deficienţi şi cu infirmităţi mintale; din obiecte utilizate ca probe în psihologia experimentală; şi dintr-o serie de materiale stabilite de mine în perioada primei mele activităţi experimentale. Modul în care au fost utilizate aceste diferite mijloace de către copii, reacţiile provocate în ei, frecvenţa cu care au utilizat aceste obiecte şi, mai presus de orice, dezvoltarea pe care ele au făcut-o posibilă ne-au oferit, treptat, criterii demne de încredere pentru eliminarea, modificarea şi acceptarea acestor mijloace ca material al şcolilor noastre. Culoarea, dimensiunile, forma, cu un cuvânt, toate calităţile lor au fost stabilite pe cale experimentală. Întrucât în carte nu tratăm despre această perioadă a muncii noastre, e bine să amintim acest lucru.

Pentru a evita interpretările greşite şi pentru a respinge criticile formulate după ce metoda noastră a fost cunoscută în toată lumea, poate fi tot atât de util să precizăm care este, după noi, scopul educaţiei simţurilor. Valoarea evidentă a educării şi a ascuţirii simţurilor constă în lărgirea domeniului percepţiei, prin care se oferă o bază mereu mai solidă şi mai bogată pentru dezvoltarea inteligenţei. Prin contactul cu ambianţa şi prin explorarea ei, inteligenţa creează patrimoniul de idei operante, fără de care funcţionarea ei abstractă ar fi lipsită de fundament şi de precizie, de exactitate şi de inspiraţie. Acest contact este stabilit prin simţuri şi prin mişcare. Dacă este cu putinţă să se

educe şi să se rafineze simţurile, chiar dacă aceasta constituie numai o achiziţie temporară în viaţa indivizilor care mai târziu nu le utilizează într-o măsură atât de mare şi de constantă ca în anumite profesiuni specifice, practicate şi legate de funcţionarea aparatului senzorial, valoarea acestei educaţii nu scade, pentru că tocmai în această perioadă se dezvoltă şi se formează ideile fundamentale şi deprinderile inteligenţei.

Mai este şi o altă latură importantă a acestei educaţii. Copiii de doi ani şi jumătate sau de trei ani care vin la „Casa copiilor” au acumulat şi au absorbit, în anii precedenţi ai vieţii lor, ani în care sunt foarte activi şi ageri la minte, o însemnată cantitate de impresii. Aceste achiziţii s-au făcut însă fără nici un ajutor sau călăuză din afară. Impresii esenţiale au fost acumulate împreună cu altele accidentale, formând un tezaur considerabil, însă confuz, în subconştientul lor.

Treptat, pe măsură ce apare conştiinţa şi voinţa, se face tot mai imperioasă nevoia de ordine, de claritate şi de distincţie între esenţial şi accesoriu. Copilul este acum destul de matur pentru a redescoperi ambianţa sa proprie şi bogăţia de impresii pe care a dobândit-o. Pentru a-şi da seama de această nevoie, trebuie să i se ofere o călăuză ştiinţifică exactă, aşa cum este aceea pe care o poate da colecţia de instrumente şi exerciţiile din şcolile noastre. Copilul mic poate fi comparat cu un moştenitor care nu cunoaşte marile comori pe care le posedă, însă ar vrea să afle valoarea lor apelând la cunoştinţele unui expert, pentru a le cataloga şi a le clasifica, în aşa fel încât să poată dispune de ele pe deplin şi imediat.

Dacă am putea să ne îndoim cu privire la permanenţa unei activităţi senzoriale îmbogăţite şi

rafinate, în anumite sfere ale vieţii, acest ultim fapt pare a fi negreşit o achiziţie de durată maximă. În general, s-a crezut că importanţa ce se atribuie în metoda noastră senzaţiilor se datoreşte faptului că noi urmărim rafinarea simţurilor. Dar nici al doilea scop nu e mai prejos, dimpotrivă, tocmai el a fost în realitate motivul prim. Experienţa noastră şi a colaboratorilor noştri nu a făcut decât să valorifice această idee a noastră.

Ca încheiere, am putea să amintim marele serviciu pe care l-a adus materialul nostru senzorial şi exerciţiile legate de el pentru descoperirea unor defecte în funcţionarea simţurilor, într-o perioadă când încă se poate face mult pentru remedierea lor.

Materialul senzorial este alcătuit dintr-un sistem de obiecte grupate după o anumită calitate fizică a corpurilor, cum ar fi: culoarea, forma, dimensiunea, sunetul, asperitatea, greutatea, temperatura etc. De exemplu, o colecţie de clopote ce produc sunete muzicale; un ansamblu de tăbliţe de lemn de diferite nuanţe gradate; un grup de corpuri geometrice de aceeaşi formă, însă având dimensiuni crescânde; altele care, dimpotrivă, se deosebesc prin forma lor geometrică; obiecte cu o greutate diferită, însă de aceeaşi mărime etc.

Fiecare grup, în parte, reprezintă aceeaşi calitate, însă în grade diferite. Este vorba deci de o gradaţie, deosebirea dintre un obiect şi altul variind regulat. Gradaţia este stabilită, pe cât este posibil, matematic.

Acest criteriu generic este însă subordonat unei determinări practice, care depinde de psihologia copilului. Materialele sunt alese prin experienţă. Ele sunt considerate ca fiind adecvate pentru educaţie numai atunci când „interesează” efectiv pe copilul mic

şi îl reţine într-un exerciţiu spontan şi ales, în mod repetat.

Fiecare grup de obiecte (materialul pentru sunete, materialul pentru culori etc.), prezentând o gradaţie, are deci la extreme un „maximum” şi un „minimum” al seriei, care îi determină limitele, în funcţie de utilizarea lor de către copii. Aceste două extreme, aşezate una lingă alta, reprezintă diferenţa cea mai vizibilă în cadrul seriei şi, de aceea, constituie cel mai izbitor *contrast* care se poate scoate în evidenţă cu acel material. Contrastul, fiind relevant, face ca diferenţele să fie evidente şi să atragă interesul copilului, chiar înainte ca acesta să fi început exerciţiile.

Izolarea unei singure calităţi în materiale

Fiecare dintre obiectele pe care voim să le utilizăm pentru educaţia simţurilor prezintă cu necesitate multe calităţi deosebite, ca: greutatea, asperitatea, culoarea, forma, dimensiunea etc. Cum trebuie să procedăm pentru ca seria să scoată în evidenţă o *singură* calitate? Trebuie să izolăm una- dintre numeroasele calităţi ale obiectului. Această dificultate este învinsă tocmai cu ajutorul seriei şi al gradaţiei: trebuie să pregătim obiecte identice în toate privinţele, cu excepţia unei singure calităţi, care variază.

Dacă vrem să pregătim obiecte care să servească, spre exemplu, pentru distingerea culorilor, trebuie să le construim din acelaşi material, cu o aceeaşi formă şi dimensiune şi să le facem să varieze numai în ceea ce priveşte culoarea. Sau dacă vrem să pregătim obiecte cu scopul de a scoate în evidenţă diferitele tonuri ale scării muzicale, este necesar ca toate acele obiecte să aibă aceeaşi înfăţişare, ca, spre exemplu, clopotele pe

care le utilizăm în sistemul nostru şi care au aceeaşi formă şi dimensiune, acelaşi suport, însă, dacă sunt lovite cu un ciocănel, emit sunete deosebite; aceste sunete constituie singura deosebire perceptibilă pentru simţuri.

De aceea, instrumentele mici care se pun în mâinile copiilor, ca jucării muzicale, şi care au mânere mai lungi sau mai scurte sau tuburi de înălţime diferită, aşezate ca ţevile la orgă, nu se pretează la un exerciţiu adevărat al simţului muzical, pentru că acest simţ trebuie să diferenţieze *sunetele*, deci numai urechea ar trebui să le perceapă şi să le judece, şi nu ochiul, care, în acest caz, poate să ajute în a le deosebi după dimensiunile diferite ale instrumentului.

Acest procedeu izbuteşte să dea o mare claritate în actul de diferenţiere a lucrurilor; şi este evident că tocmai claritatea este aceea care stă la baza interesului de a „distinge”.

Din punct de vedere psihologic se ştie că, spre a scoate în relief mai bine o singură calitate, trebuie să izolăm simţurile, pe cât se poate. O impresie tactilă este mai clară când e vorba de un obiect rău conducător de căldură, deci care nu dă în acelaşi timp şi senzaţii de temperatură, şi dacă subiectul se află într-un loc întunecos şi tăcut, adică unde impresiile vizuale şi auditive nu le tulbură pe cele tactile. Prin urmare, procedeul izolării poate fi dublu: izolarea subiectului faţă de orice altă impresie din ambianţă şi izolarea materialului, prin folosirea unui sistem gradat, care afectează o singură calitate. Iar această precizie, care este un fel de limită a perfecţiunii la care trebuie să tindem, dă posibilitatea unei activităţi de analiză internă şi externă, aptă de a ordona intelectul infantil.

Copilul, care prin natura sa este un pasionat explorator al ambianţei, pentru că încă nu a avut timpul necesar şi ocaziile de a o cunoaşte cu exactitate, este bucuros să „închidă ochii” ori să se lege la ochi, pentru a se feri de lumină, când explorează formele cu mina, sau este bucuros să stea la întuneric pentru a reuşi să perceapă cele mai mici zgomote.

Calităţi fundamentale comune tuturor elementelor care îl înconjură pe copil în ambianţa educativă

La toate aceste caracteristici amintite mai sus, trebuie să se mai adauge altele, care însă nu se referă în special la obiectele senzoriale, ci trebuie să se extindă, pe cât se poate, la tot ce înconjură copilul; ele sunt:

I. ***Controlul erorii***. Trebuie să se caute, pe cât este posibil, ca materialele oferite copilului să conţină în sine „controlul erorii”, aşa cum sunt, de exemplu, suporturile pentru încastrat, acele suporturi de lemn cu găuri în care se potrivesc cilindri de dimensiuni gradate, de la cei subţiri la cei groşi, de la cei înalţi la cei scunzi sau de la cei mici la cei mari. Golurile corespunzătoare fiind exact de mărimea corpurilor ce se încastrează, cilindrii nu pot fi introduşi toţi în mod greşit, pentru că la urmă ar rămâne unul pe dinafară; şi acesta dă pe faţă greşeala comisă, după cum ordinea greşită a încheierii nasturilor sau nasturele rămas pe dinafară trădează greşeala prin apariţia unei butoniere goale. În cazul altor materiale, ca cele trei

serii de blocuri, erorile în ceea ce priveşte mărimea obiectelor, culoarea lor etc. devin vizibile până la evidenţă (*Prin aceasta şi alte caracteristici ale metodei sale, M. Montessori a fost considerată drept precursoare a maşinilor de învăţat, cu toate că în această metodă, pe lângă autocontrolul copilului prin însuşi materialul didactic, prezenţa, iniţierea şi supravegherea educatorului sunt totdeauna obligatorii*), deoarece copiii s-au exersat deja în descoperirea acestor erori.

Controlul material al erorii determină copilul să-şi însoţească exerciţiile cu judecata, cu critica, cu atenţia mereu mai interesată pentru exactitate, cu o capacitate rafinată de a distinge diferenţele mici. În felul acesta se pregăteşte conştiinţa copilului să controleze erorile, chiar atunci când acestea nu mai sunt materiale sau evidente pentru simţuri.

Nu numai obiectele pentru educaţia senzorială şi pentru cultură, ci toate elementele care formează ambianţa sunt pregătite în aşa fel, încât controlul erorii să fie uşor. Obiectele, de la mobilier până la diferitele materiale de dezvoltare, sunt adevărate denunţătoare, al căror glas mustrător copiii nu-l pot evita.

Culorile deschise şi strălucirea obiectelor denunţă petele; mobilierul uşor denunţă mişcările încă imperfecte şi neîndemânatice, căzând sau frecându-se cu zgomot de pardosea. În felul acesta, întreaga ambianţă este ca un educator sever, ca o santinelă totdeauna trează: fiecare copil îi aude admonestările, ca şi când ar fi singur în faţa unui educator neînsufleţit.

II. ***Estetica***. O altă caracteristică a obiectelor este înfăţişarea lor atrăgătoare. Culoarea, strălucirea, armonia formelor sunt lucruri de care ne îngrijim în tot ce-l înconjură pe copil. Nu numai materialul senzorial,

ci întreaga ambianţă este pregătită în aşa fel încât să îl atragă, aşa cum, în natură, petalele colorate atrag insectele spre a suge nectarul pe care ele îl ascund.

„Foloseşte-mă cu grijă” - spun măsuţele colorate deschis şi lucitoare. „Nu mă lăsa să trândăvesc” - spun măturiţele minuscule, cu minerul pictat cu floricele. „Moaie-ţi mânuţele” - spun lighenele curate şi pregătite să stea la dispoziţie, alături de mici săpunuri şi periuţe.

Ramele prevăzute cu stofă verde şi nasturi argintaţi sau cuburile care atrag prin culoarea lor roz, suveicuţele cu şaizeci şi trei de culori aşezate gradat sau literele frumos colorate ale alfabetului, care stau în compartimentele lor, cheamă copilul să le folosească.

Iar copilul ascultă îndemnul acelui obiect care corespunde în acel moment nevoii sale vii de acţiune. Tot astfel, pe câmp, petalele tuturor florilor cheamă alte vietăţi, prin parfumul şi culorile lor, dar insecta alege floarea care este făcută pentru ea.

III. ***Activitatea***. O altă caracteristică a materialului de dezvoltare trebuie să fie aceea de *a se preta la activitatea copilului.* Puterea de a reţine atenţia interesată a copilului nu depinde atât de „calitatea” lucrurilor, cât de posibilitatea pe care o oferă de a acţiona.

Cu alte cuvinte, pentru ca un lucru să devină interesant, nu este de ajuns să fie interesant prin el însuşi, ci trebuie *să se preteze la activitatea motorie* a copilului. Trebuie să existe, spre exemplu, obiecte mici, care să fie mutate dintr-un loc în altul; şi atunci mai mult mişcarea mâinii, decât obiectele, îl ţin pe copil ocupat să facă şi să desfacă, să schimbe locul şi să readucă la loc obiectele, de mai multe ori în şir, făcând posibilă o activitate prelungită. O jucărie foarte

frumoasă, o înfăţişare atrăgătoare, o povestire minunată pot, fără îndoială, *să stârnească* interesul copilului; însă, dacă copilul trebuie numai să „vadă” sau să „asculte” sau să „atingă” un obiect ce nu se poate muta, acel interes va fi superficial, trecând de la un lucru la altul. De aceea, ambianţa este combinată în aşa fel încât să se preteze la activitatea copilului; ea este frumoasă, dar aceasta nu l-ar interesa pe copil decât o zi, pe când faptul că fiecare obiect poate fi mutat din loc, utilizat, adus din nou la locul său, face ca atracţia ambianţei să fie inepuizabilă.

IV. ***Limitele***. În sfârşit, un alt principiu comun pentru toate „mijloacele materiale” construite pentru educaţie, care până acum a fost destul de puţin înţeles şi care totuşi prezintă cel mai mare interes pedagogic, este următorul: materialul trebuie să fie „cantitativ limitat”. Acest fapt, odată constatat, este, din punct de vedere logic, clar pentru noi, şi anume că un copil normal nu are nevoie de „stimuli care să îl trezească”, „să îl pună în legătură cu ambianţa reală”. El este treaz, iar raporturile lui cu ambianţa sunt nenumărate şi continue. El are nevoie în schimb să pună ordine în haosul care s-a format în conştiinţa sa din cauza mulţimii senzaţiilor pe care i le-a oferit lumea. El nu este o fiinţă cu „viaţa adormită”, ca un copil deficient, ci un „explorator îndrăzneţ al lumii - nouă pentru el”. Ca explorator, lucrul de care el are nevoie este o *cale* (adică ceva limitat şi având o direcţie) care să-l conducă la ţinta sa şi să-l ferească de abateri obositoare, care nu-l lasă să înainteze. Atunci, el „se leagă cu pasiune” de acele lucruri - limitate şi îndreptate spre scop - care organizează haosul ce s-a format în el şi care, prin ordine, dau minţii exploratoare claritate şi o înzestrează cu o călăuză în căutările sale.

Exploratorul care până aci a fost lăsat în părăsire, pe seama lui, devine atunci un om luminat, care face la fiecare pas descoperiri noi şi înaintează cu energia pe care o dă satisfacţia lăuntrică.

Aceste experienţe trebuie să modifice concepţia pe care mulţi o mai au, şi anume că *ajutăm cu atât mai mult* copilul cu cit îi punem mai multe obiecte la dispoziţie! Noi credem, în mod greşit, că un copil căruia i se oferă multe jucării şi un ajutor îmbelşugat este şi un copil care se dezvoltă mai bine. Dimpotrivă, multitudinea dezordonată a obiectelor împovărează sufletul cu un nou haos, îl înăbuşă şi îl descurajează.

„Limitele" ajutoarelor ce îndrumează copilul să facă ordine în mintea lui şi care îi uşurează înţelegerea lucrurilor infinite care îl înconjură, tocmai aceste limite sunt de o maximă necesitate pentru a-i cruţa forţele şi a-i da posibilitatea de a înainta cu siguranţă pe căile grele ale dezvoltării.

Cap. 7 - Exerciţiile

Cum ar trebui să facă educatoarea lecţia. Comparaţie cu sistemele vechi

Lecţiile pentru iniţierea copiilor în educaţia simţurilor sunt *individuale*. Educatoarea face o încercare aproape timidă de a se *apropia* de copilul pe care îl consideră că e pregătit pentru a primi lecţia. Se aşază lingă el, aducând un obiect care crede că l-ar putea interesa.

În aceasta constă pregătirea educatoarei. Ea ar trebui să fie pregătită să încerce numai experimente. Răspunsul pe care îl aşteaptă de la copil este apariţia unei activităţi care să-l îndemne să folosească materialul prezentat.

Lecţia este un apel la atenţie. Dacă un obiect corespunde dorinţelor intime ale copilului şi reprezintă ceva care să-l satisfacă, atunci îl antrenează într-o activitate prelungită, deoarece copilul pune stăpânire pe acel obiect şi îl utilizează în continuare.

Vorbele nu sunt întotdeauna necesare; foarte adesea este suficient să i se arate copilului cum se utilizează obiectul respectiv. Atunci însă când este necesar să i se vorbească pentru a-l iniţia în utilizarea materialului de dezvoltare şi de cultură, lecţia trebuie să se caracterizeze prin concizie; perfecţiunea constă în a alege un minimum de cuvinte necesare şi suficiente.

O lecţie se apropie de perfecţiune cu atât mai mult cu cât va fi mai mare numărul cuvintelor pe care am izbutit să le economisim. În pregătirea lecţiei, o grijă deosebită trebuie să o dăm numărului cuvintelor care trebuie utilizate şi alegerii lor.

O altă caracteristică a lecţiei este simplitatea. Ea trebuie să înlăture tot ceea ce nu este absolut adevărat. Că educatoarea nu trebuie să se piardă în vorbe goale, aceasta rezultă din prima calitate a lecţiei; ultima recomandare este deci o caracteristică a celei dintâi, care susţine că vorbele, puţine la număr, trebuie să fie simple în cel mai înalt grad şi să reprezinte exact adevărul.

A treia caracteristică a lecţiei este obiectivitatea, ceea ce înseamnă că personalitatea educatoarei dispare, rămânând în lumină numai obiectul asupra căruia vrem să se concentreze atenţia copilului. Lecţia scurtă şi simplă nu este, în cea mai mare parte, decât o explicare a obiectului şi a modului în care îl poate utiliza copilul.

Educatoarea observă dacă respectivul copil se interesează ori nu se interesează de obiect, în ce mod îşi exprimă interesul, pentru cât timp etc. şi se va feri, pe cât posibil, să forţeze un copil care nu pare interesat de ceea ce i se oferă. Dacă însă lecţia, pregătită cu respectarea conciziei, a simplităţii şi a adevărului, nu este înţeleasă de copil ca explicare a obiectului, trebuie să se dea educatoarei două recomandări: întâi, să nu insiste, repetând lecţia; al doilea, să se abţină de a lămuri copilul că a făcut o greşeală sau că nu a înţeles, pentru că aceasta ar putea să-i oprească pentru multă vreme impulsul de a acţiona, care constituie întreaga bază a progresului.

Să presupunem, spre exemplu, că educatoarea ar dori să-l înveţe pe copil două culori: roşu şi albastru. Ea vrea să atragă atenţia copilului asupra *obiectului* şi îi zice: „Priveşte, fii atent”. Dacă vrea să-l înveţe *numele* culorilor, ea zice, arătându-i şi obiectul roşu: „Acesta este roşu”, ridicând vocea şi pronunţând cuvântul

„roşu” foarte rar. După aceea îi arată culoarea cealaltă, zicând: „Acesta este albastru”. Pentru ca să se asigure dacă copilul a înţeles sau nu, îi zice: „Dă-mi-l pe roşu”. „Dă-mi-l pe albastru”. Să presupunem că un copil a săvârşit o eroare; educatoarea nu va mai repeta şi nu va mai insista; ea va surâde şi va da deoparte culorile.

În general, pe educatoare le miră marea simplitate a procedeului; de obicei, ele zic: „Oricine poate să facă aceasta”. De fapt, suntem din nou în faţa unei situaţii asemănătoare cu aceea din istoria oului lui Columb; cert este că nimeni nu ştie să aplice procedeul indicat. În practică, este foarte greu să ne apreciem acţiunile şi cu atât mai greu se pot autoaprecia educatoarele obişnuite, pregătite după vechile sisteme. Ele îl copleşesc pe copil cu un potop de cuvinte inutile şi de poveşti false.

De exemplu, dacă ne referim la cazul pe care l-am citat adineaori, o educatoare obişnuită ar fi recurs la o lecţie colectivă, atribuind o importanţă excesivă faptului simplu că ea trebuie să-i înveţe pe copii şi constrăngându-i pe toţi să o urmărească, atunci când, poate, nu erau toţi dispuşi să o facă. Este de presupus că ea ar începe lecţia aşa: „Copii, puteţi să ghiciţi ce am eu în mână?” Ea ştie foarte bine că ei nu pot ghici şi le deşteaptă atenţia cu o nesinceritate. După aceea, probabil, va zice: „Copii, ia uitaţi-vă puţin la cer! L-aţi mai văzut? L-aţi privit vreodată noaptea, când e plin de stele strălucitoare? Nu? Ia uitaţi-vă la şorţul meu! Ştiţi ce culoare are? Nu vi se pare că e de culoarea cerului? Ei bine, ia priviţi culoarea pe care o am aici; este aceeaşi culoare ca a cerului şi a şorţului meu: *albastră.* Ia uitaţi-vă în jurul vostru! Mai vedeţi şi alte lucruri care

să fie albastre? Dar ştiţi voi ce culoare au cireşele? Dar cărbunii aprinşi?” etc.

În felul acesta, mintea copilului, după confuzia provocată de ghicitoare, este copleşită cu o grămadă de idei: cerul, şorţul, cireşele etc. În acest amestec confuz, copilul cu greu va identifica subiectul, scopul lecţiei, care este acela de a recunoaşte cele două culori, albastru şi roşu. Între altele, acest act important de selecţie este imposibil pentru mintea copilului, mai ales dacă avem în vedere că el nu este în stare să urmărească o expunere lungă.

Îmi amintesc că am fost de faţă la o lecţie de aritmetică în care se învăţau copiii că doi şi cu trei fac cinci. În acest scop se utiliza o masă sau o tablă de şah construită în aşa fel încât câteva bile puteau fi introduse în tot atâtea găuri. De exemplu, două bile erau aşezate la nivelul cel mai înalt, trei mai jos şi, în sfârşit, cinci la ultimul nivel. Nu-mi amintesc cu exactitate cum a decurs lecţia; ştiu însă că educatoarea trebuia să aşeze lângă cele două bile de sus un balerin de hârtie, în cămaşă albastră, pe care îl boteza, din timp în timp, cu numele unui copil din clasă: „Acesta este Marietina”. Apoi, lângă cele trei bile a pus un alt balerin, îmbrăcat altfel, care se numea Gigino. Nu ştiu precis cum a ajuns educatoarea să demonstreze că doi şi cu trei fac cinci, dar ea a pălăvrăgit, cu siguranţă, mult timp cu balerinii, îi mişca şi aşa mai departe. Dacă eu îmi amintesc de balerini mai bine decât de explicarea modului în care se ajunge la rezultatul adunării, ce va fi rămas în mintea copiilor? Dacă, prin acest mijloc, ei au învăţat că doi şi cu trei fac cinci, trebuie, în cel mai bun caz, să fi făcut un însemnat efort mintal, iar educatoarea să fi pălăvrăgit cu balerinii multe ore.

La o altă lecţie, educatoarea voia să explice deosebirea dintre zgomot şi sunet. Ea a început să istorisească copiilor o poveste cam lungă. Pe neaşteptate, cineva, care lucra în înţelegere cu ea, a trântit uşa cu zgomot. Educatoarea a întrerupt povestea şi a strigat: „Ce este acolo? Ce s-a întâmplat? Ce-au făcut? Ce e, copii? Mi-am pierdut şirul ideilor, nu mai pot continua povestea, nu-mi mai amintesc nimic, trebuie să renunţ. Ştiţi ce s-a întâmplat? Aţi auzit? Aţi înţeles? Este un zgomot! *Acesta* este un zgomot! Prefer să leagăn acest copilaşi. (Ia o mandolină învelită într-o husă.) „Micuţule drag, mai bine să mă joc cu tine. Il vedeţi? Vedeţi copilul acesta pe care îl ţin în braţe?” Unul dintre copii strigă: „Nu e un copil!” iar alţii exclamă: „E o mandolină”. Educatoarea protestează: „Nu, nu, este un copilaş, un copilaş adevărat. Vreţi o dovadă? O, stai cuminte! Mi se pare că plânge, că ţipă. Poate că zice „tată” şi «mamă»?” Ea atinge corzile sub husă. „Aţi auzit? Aţi auzit ce a făcut? A plâns, sau a ţipat?” Un copil observă: „Este mandolina, sunt coardele pe care le-aţi atins”. Educatoarea răspunde: „Tăcere, copii, ascultaţi cu atenţie ce fac eu”. Dezveleşte mandolina şi îi atinge uşor coardele: „Acesta este un sunet”.

Este imposibil să ne aşteptăm ca, dintr-o astfel de lecţie, copilul să înţeleagă intenţia educatoarei, adică aceea de a explica deosebirea dintre un zgomot şi un sunet. Copilul nu va înţelege că educatoarea voia să facă o glumă şi va gândi că ea este cam proastă, dacă pierde şirul povestirii din cauza unui simplu zgomot şi confundă o mandolină cu un copil. Chipul educatoarei va rămâne cu siguranţă întipărit în mintea copilului, nu însă obiectul lecţiei.

Să obţii o lecţie simplă de la o educatoare pregătită după astfel de metode este foarte greu. Îmi aduc aminte că, după multe explicaţii în această privinţă, am cerut uneia dintre educatoarele mele să arate, utilizând incastrele (vezi mai departe), diferenţa dintre un pătrat şi un triunghi. Ea trebuia, pur şi simplu, să introducă un pătrat şi un triunghi de lemn în spaţiile goale corespunzătoare, să-l pună pe copil să urmeze, cu degetul, contururile obiectelor ce trebuiau încastrate şi ale spaţiilor goale corespunzătoare şi să zică: „Acesta este un pătrat”. „Acesta este un triunghi”. Educatoarea, punând pe copil să atingă conturul, a început să zică: „Aceasta este o linie, aceasta este o altă linie, alta şi alta; sunt patru linii; acum numără, cu degetele tale, câte linii sunt. Şi unghiurile? Numără unghiurile, pipăie-le, cu degetul, apasă pe ele; şi ele sunt patru. Uită-te atent aici: este un pătrat!” Eu am corectat-o pe educatoare, arătându-i că ea nu l-a învăţat pe copil să recunoască forma, ci i-a dat ideea despre laturi, unghiuri, numere, - noţiuni cu totul diferite de cele ce trebuiau învăţate. Ea însă se apăra, zicând: „Este acelaşi lucru”. - Nu este acelaşi lucru: este analiza geometrică şi matematică a lucrului. Ideea de formă pătrată poate fi înţeleasă şi fără a şti să numeri până la patru, deci fără să afli numărul laturilor şi al unghiurilor. Laturile şi unghiurile sunt abstracţii, care nu există prin ele însele; ceea ce există este o bucată de lemn cu o anumită formă. Explicaţiile educatoarei nu numai că zăpăceau copilul, dar îl treceau şi peste abisul care desparte concretul de abstract, desparte forma unui obiect de matematică.

Să presupunem, am spus atunci educatoarei, că un arhitect v-ar arăta o cupolă de o formă frumoasă şi atrăgătoare. El ar putea să vă dea două explicaţii. Ar

putea să arate frumuseţea ambianţei, armonia părţilor; ar putea să vă invite să vă urcaţi şi să păşiţi în jurul cupolei însăşi, pentru a scoate în relief proporţiile părţilor, în aşa fel încât din toate acestea să rezulte aspectul total, care să fie recunoscut, gustat. Sau ar putea să vă ceară să număraţi ferestrele, cornişele largi sau înguste şi, în sfârşit, să deseneze construcţia pentru a ilustra legile stabilităţii şi să vă înveţe formulele algebrice indispensabile pentru calculul privitor la legile statice şi ale construcţiei. În primul caz, ea şi-ar putea da seama de forma cupolei; în al doilea, nu ar înţelege nimic şi, în loc să rămână cu impresia pe care i-a făcut-o cupola, i-ar rămâne în minte chipul arhitectului, care îşi închipuia că vorbeşte cu un coleg al său, inginer, şi nu cu o doamnă care călătoreşte de plăcere. Cazul este perfect identic, dacă, în loc să spunem unui copil: - Acesta este un pătrat, şi să-l punem doar să pipăie conturul, ca să-l încredinţăm că aşa este, noi am proceda la analiza lui geometrică. Credem că este prematur să-l învăţăm pe copil formele geometriei plane, numai pentru faptul că noi le asociem cu conceptele matematicii. Copilul însă nu este incapabil să aprecieze forma simplă. De fapt, el poate vedea ferestre şi mese pătrate fără nici un efort; ochiul său se opreşte asupra tuturor formelor din jurul său. Pentru a-i călăuzi atenţia spre o anumită formă, trebuie să facem ca ea să iasă în evidenţă cu claritate şi să îi fixăm noţiunea. În acelaşi fel, noi înşine am putea să ne oprim la marginea unui lac, privindu-i distrat malurile, pe când un artist venit pe neaşteptate ar explica numaidecât: „Ce curbă frumoasă face malul la umbra stâncii aceleia!” Simţim atunci cum prinde viaţă în conştiinţa noastră scena care până acum era neînsufleţită, ca şi cum ar fi luminată de o rază de

soare, şi încercăm bucuria că privim cu luciditate ceea ce mai înainte nu simţeam decât imperfect.

Aceasta este misiunea noastră: să aruncăm o rază de lumină şi să trecem mai departe.

Eu asemăn efectele acestor prime lecţii cu impresiile unui călător singuratic, care umblă, senin şi fericit, la umbra unei pădurici, meditând, adică dând frâu liber gândurilor. Deodată, sunetul clopotului unei biserici din apropiere îl trezeşte din gândurile sale; atunci el simte mai adânc starea de paşnică mulţumire care se născuse în el, dar care era aţipită.

A stimula viaţa, lăsând-o totuşi să se dezvolte liber, iată prima datorie a educatorului.

Pentru o misiune atât de delicată este nevoie de o mare artă, care să sugereze momentul potrivit şi limitele intervenţiei, pentru ca această intervenţie să nu tulbure, să nu devieze, ci să ajute sufletul care prinde viaţă şi care va trăi în virtutea propriilor sale forţe.

Această artă trebuie să însoţească metoda ştiinţifică, pentru că simplitatea lecţiilor noastre le face să se asemene mult cu experimentele de psihologie experimentală.

De îndată ce educatoarea a atins inimile şcolarilor săi, unul câte unul, trezind în ei viaţa, ca printr-o baghetă, ea va stăpâni acele inimi, şi un semn, un cuvânt vor fi de ajuns pentru ca fiecare dintre ei să simtă prezenţa sa, să o recunoască şi să-i dea ascultare.

Va veni o zi în care educatoarea, spre marea ei uimire, va vedea că toţi copiii i se supun ca nişte mieluşei ascultători, gata nu numai să răspundă la orice semn al său, dar chiar să aştepte acest semn. Ei

văd în ea o persoană care le dă viaţă şi de la care speră, nesătui, să primească mereu viaţă nouă.

Experienţa ne-a dovedit toate acestea şi cauza celei mai mari mirări a celor care vizitează „Casele copiilor” este disciplina colectivă obţinută ca prin magie. Cincizeci sau şaizeci de copii, de la doi ani şi jumătate la şase ani, toţi împreună, la un simplu semn, păstrează o tăcere atât de desăvârşită, încât ţi se pare că eşti într-un pustiu; iar dacă un ordin exprimat în mod delicat, pe şoptite, spune copiilor: - Ridicaţi-vă, circulaţi un moment în vârful picioarelor şi, după aceea, întoarceţi-vă la locul vostru în tăcere, ei cu toţii, ca o singură persoană, se ridică şi execută mişcările, fără cel mai mic zgomot. Educatoarea, numai cu vocea ei, a vorbit fiecăruia, şi fiecare speră să primească, prin intervenţia ei, puţină lumină şi bucurie intimă, şi acţionează, atent şi ascultător, ca un explorator serios care urmează o cale a sa proprie.

Iată un alt lucru care este ca oul lui Columb. Un dirijor de orchestră trebuie să-i pună pe muzicanţii săi să se exerseze fiecare în parte, dacă vrea să fie sigur că din eforturile lor colective se va naşte o aleasă armonie. Fiecare artist trebuie să devină perfect, înainte de a fi în stare să asculte de dirijarea tăcută a baghetei dirijorului. Noi facem pe dos în şcolile obişnuite, punem ca dirijor o persoană care instruieşte, în acelaşi timp, instrumente şi voci de cele mai diferite timbre, învăţându-le aceeaşi melodie monotonă şi chiar discordantă.

Aşa se întâmplă şi în societate: oamenii cei mai disciplinaţi sunt şi cei mai desăvârşiţi, cu condiţia ca purtarea desăvârşită să nu fie de tip greoi şi brutal, rigid.

Noi suntem mai plini de prejudecăţi decât de înţelepciune, în ceea ce priveşte psihologia infantilă. Până acum am vrut să stăpânim din afară copiii, cu nuiaua, în loc să căutăm să îi supunem conducându-i dinăuntru, ca pe nişte fiinţe omeneşti. Iată de ce ei au trecut pe lângă noi fără să-i putem cunoaşte.

Dacă însă vom da la o parte artificiul în care ne-am străduit să îi amăgim şi violenţa la care am recurs, crezând că îi putem disciplina, ei ni se vor releva sub un aspect cu totul deosebit.

Bunăvoinţa lor este blândă şi desăvârşită, iar dragostea de a şti este atât de mare, încât îi face în stare să învingă piedici împotriva cărora am fi crezut că eforturile lor au încetat să mai lupte.

Cum să-l iniţiem pe copil în exerciţiile cu materialul senzorial. Contraste, identităţi şi gradaţii

Iniţierea în exerciţii trebuie să plece de la *foarte puţini stimuli contrastanţi*, pentru a stabili, după aceea, *o cantitate de obiecte asemănătoare*, *însă având gradaţie diferenţială tot mai fină şi mai imperceptibilă.* Astfel, spre exemplu, pentru a recunoaşte diferenţele tactile, se va începe numai cu două suprafeţe, una perfect netedă şi cealaltă cu asperităţi. Pentru aprecierea greutăţii obiectelor, se vor prezenta la început tăbliţele cele mai uşoare şi cele mai grele din serie; pentru zgomote, se vor oferi două extreme din seria gradată; pentru culori, se vor alege tonurile cele mai vii şi mai contrastante, cum ar fi roşu şi galben; pentru forme, un cerc şi un triunghi ş.a.m.d.

Pentru a da o idee şi mai completă asupra diferenţelor, este bine să amestecăm contrastele

puternice cu „identităţi” care contrastează tocmai cu diferenţele mari, oferind serii duble de obiecte; astfel, spre exemplu, într-un amestec de obiecte în dublu exemplar, în care toate sunt adunate confuz, să se găsească cele egale, aşezându-se două câte două; două zgomote la fel de puternice şi două la fel de slabe; două obiecte de aceeaşi culoare galbenă şi două obiecte de aceeaşi culoare roşie. Exerciţiile prin care se caută identităţile printre contraste fixează puternic deosebirile, fâcându-le evidente.

Exerciţiul final, adică stabilirea gradaţiilor, constă în a aşeza în ordinea gradaţiei un sistem de obiecte asemănătoare, amestecate confuz, de exemplu, o serie de cuburi de aceeaşi culoare, însă de mărime deosebită, diferenţa fiind sistematic gradată (de exemplu, cuburi a căror muchie creşte centimetru cu centimetru). Tot astfel se prezintă o serie de obiecte galbene, dar cu nuanţe care merg de la galben închis, la galben deschis; sau o serie de dreptunghiuri cu o latură egală şi cu cealaltă descrescând gradat. Aceste obiecte trebuie puse unul lângă altul, după locul pe care îl determină calitatea lor în gradaţie.

Procedeul tehnic de iniţiere în exerciţiile tactile

Cu toate că simţul tactil este răspândit pe toată suprafaţa pielii, exerciţiile în care se iniţiază copiii se limitează la vârful degetelor, mai ales de la mâna dreaptă.

Această limitare a devenit necesară datorită practicii, ea fiind şi o necesitate în *educaţie*, întrucât pregăteşte pentru viaţa în mediul în care omul exercită ţi utilizează simţul tactil tocmai în acest fel. Dar ea este

utilă îndeosebi pentru scopul nostru în educaţie, pentru că, aşa cum vom vedea, diferitele exerciţii ale mâinii sunt o pregătire indirectă şi îndepărtată pentru scriere.

Eu pun deci pe copii să-şi spele bine mâinile, cu săpun, într-un lighenaş, apoi să şi le introducă în alt lighenaş alăturat, făcând o scurtă baie în apă călduţă. După aceea îi pun să se şteargă, iar masajul va completa acţiunea pregătitoare a băii. Il învăţ apoi pe copil cum să pipăie, adică felul în care se *pipăie* suprafaţa. Pentru aceasta, este *necesar* să prindem degetele copilului şi să le facem să alunece *foarte uşor* pe suprafaţa respectivă. O altă particularitate a tehnicii este de a-l învăţa pe copil să ţină ochii închişi în timp ce pipăie, spunîndu-i că aşa va simţi mai bine şi va recunoaşte, fără să vadă, diferenţele calităţii constatate prin contact. Copilul învaţă imediat şi se arată foarte satisfăcut, încât se întâmplă uneori ca, după începerea exerciţiilor de felul acesta, intrând într-o „Casă a copiilor”, să ne vedem întâmpinaţi de copii care, închizând ochii, ne ating palma mâinii cu cea mai mare delicateţe, căutând părţile mai netede sau pipăindu-ne îmbrăcămintea, mai ales garniturile de mătase ori de catifea. Ei îşi *exercită* cu adevărat simţul tactil, deoarece par că nu se mai satură de a atinge suprafeţele netede, de exemplu, atlazul, şi devin foarte abili în discernerea diferenţelor dintre felurite soiuri de hârtie şmirgheluită.

Materialul pentru prima prezentare constă din:

a) o tăbliţă de lemn dreptunghiulară, mult lungită şi împărţită în două dreptunghiuri, dintre care imul este acoperit cu carton perfect *neted,* iar celălalt cu glaspapir;

b) o tăbliţă ca cea precedentă, dar care are fâşii alternative de hârtie netedă şi de glaspapir;

c) o tăbliţă ca cele precedente, care are fâşii de glaspapir şi fâşii de hârtie şmirgheluită tot mai fin;

d) o tăbliţă prevăzută cu hârtii uniforme dar de netezimi diferite, de la pergament până la cartonaşul neted al primei tăbliţe.

Aceste tăbliţe, care conţin obiecte stabile ce trebuie pipăite, servesc la pregătirea mâinii pentru ca ea să se poată plimba uşor pe suprafaţa atinsă, dar şi să perceapă în mod sistematic primele diferenţe.

Copilul atinge, cu ochii închişi, pe rând, fragmentele diferite ale tăbliţei şi începe astfel să aprecieze distanţele cu mişcarea braţului.

Ga în multe exerciţii care se numesc senzoriale, stimulul senzitiv este un mijloc care duce la determinarea unor mişcări.

După această primă serie, am pregătit un material „mobil”, fiecare alcătuind un grup aparte, adică fiind destinat unui anumit exerciţiu.

Din acest material fac parte colecţiile de:

a) hârtii de netezimi diferite;

b) hârtii şmirgheluite gradat;

c) diferite stofe.

Şi la acest material se utilizează tehnica obişnuită, adică se amestecă Obiectele ce aparţin unei serii şi apoi se caută perechile şi se aşază în serie gradată.

Stofele sunt identice, două câte două, şi sunt aşezate într-un dulăpior special, care conţine bucăţi de catifea, de mătase, de lină, de bumbac, de in, de pânză etc., al căror nume copiii îl pot învăţa.

Toate exerciţiile de mai sus se fac cu ochii legaţi.

Impresii de temperatură

Pentru acest exerciţiu utilizez diferite recipiente mici de metal, de formă ovală şi închise ermetic. Din apa pe care o ţin la o temperatură constantă (75°), tom o cantitate, treptat, tot mai mare, în fiecare recipient, completând restul cu apă rece de 15°, sau pregătesc recipiente egale, două câte două. Deşi temperatura din recipiente se schimbă repede, pe măsură ce se lucrează cu recipientele, totuşi exerciţiul duce la o oarecare exactitate în aprecierea temperaturii.

O serie de obiecte din materiale cu o conductibilitate diferită a căldurii, cum sunt: lemnul, pâsla, sticla, marmura, fierul etc., servesc pentru exerciţii mai delicate.

Impresii de greutate

Pentru educarea simţului *batic,* folosim tăbliţe dreptunghiulare de 6/8 cm, cu o grosime de 1/2 cm, din trei calităţi de lemn: glicin, nuc şi brad. Ele au greutatea de respectiv 24, 18, 12 grame, adică sunt cu 6 grame mai grele una decât alta. Tăbliţele trebuie să fie bine lustruite şi date cu lac transparent, în aşa fel încât să se înlăture orice asperitate şi să se păstreze culoarea naturală a lemnului. Copilul, *observând* culoarea, *ştie* că tăbliţele au greutăţi diferite, prin urmare, poate avea un control al erorii în exerciţiul său. Ei ia în mină două tăbliţe, le aşază în palmă, cu degetele întinse, şi le cântăreşte mişcând mina în sus şi în jos; această mişcare trebuie să se facă, încetul cu încetul, imperceptibilă. Se îndeamnă copilul să facă încercările de comparaţie a greutăţii ţinând ochii închişi. În felul acesta, el se obişnuieşte să facă

încercarea singur, cu mare interes, ca să vadă „dacă ghiceşte”.

Modalităţile de mai sus constituie o tehnică necesară pentru a ajunge la o exactitate mulţumitoare în aprecierea greutăţii. De fapt, la rigoare, ar trebui să aşeze uşor obiectul pe piele, evitând impresiile de temperatură (de aceea am ales lemnul), pentru a obţine o impresie adevărată despre greutatea obiectului, neamestecată cu alte senzaţii. Mişcarea mâinii în sus şi în jos modifică greutatea, deoarece se modifică şi presiunea atmosferică ce i se adaugă, astfel că greutatea devine mai perceptibilă. De aceea, mişcarea de „cântărire” este instinctivă. Pentru a se ajunge însă la o apreciere mai exactă a greutăţii obiectului în sine, aceste mişcări trebuie să se reducă la maximum.

Tehnica procedeului arătat duce la dobândirea unei precizii care devine destul de interesantă prin ea însăşi.

Impresii ale formelor obţinute numai prin palpare

(Educarea simţului stereognostic)

A recunoaşte forma unui obiect atingându-l de jur împrejur sau palpându-l în diferite moduri (cum fac orbii) nu înseamnă a exersa simţul tactil.

De fapt, cu „pipăitul” se percep numai calităţile superficiale, de netezime sau de asperitate.

Când însă mâna (şi braţul) se mişca atingînd de jur împrejur un obiect, la impresia tactilă se adaugă impresia mişcării pe care am făcut-o. Această impresie este atribuită unui simţ special (un al şaselea simţ) care se numeşte simţ muscular şi care permite

depozitarea multor impresii într-o „memorie musculară” sau o memorie a mişcărilor făcute.

Putem să ne mişcăm fără să atingem nimic, să reproducem şi să ne amintim mişcarea făcută, direcţia ei, limitele până la care s-a extins ea etc. (este o pură consecinţă a unor senzaţii musculare); când însă ne mişcăm atingînd un lucru, se contopesc două senzaţii: cea tactilă şi cea musculară, din care rezultă simţul pe care psihologii l-au numit „simţ stereognostic”.

În cazul acesta, nu se ajunge numai la o impresie a mişcării făcute, ci şi la „cunoaşterea” unui obiect extern. Această cunoaştere poate integra şi pe cea Vizuală, dând perceperii obiectului o exactitate mai concretă” mai ales la copiii mici, care par a avea o mai mare siguranţă În recunoaşterea lucrurilor şi îndeosebi o uşurinţă mai mare de a-şi aduce aminte de ele atunci când le palpează, decât atunci când le văd. Acest fapt este scos în evidenţă de înşişi natura copiilor de vârstă fragedă. Într-adevăr, ei „pipăie tot” ce văd, însumând imaginea dublă (vizuală şi musculară) a diverselor şi nenumăratelor lucruri pe care le întâlnesc în ambianţă.

Dar „a pipăi totul” înseamnă, după experienţa noastră, mai mult decât o simplă „verificare” a vederii, este expresia clară a unei sensibilităţi musculare foarte vii a copilului mic în acea perioadă a vieţii în care se fixează coordonările fundamentale ale mişcărilor.

Nu este vorba, deci, numai de a „verifica” imaginile vizuale, ci de *a exercita mişcarea în sine* şi de a construi acel edificiu fiziologic care este coordonarea mişcărilor, necesară pentru pregătirea organelor exprimării.

Faptul că aproape toate exerciţiile senzoriale sunt însoţite de „mişcări” este încă o dovadă că „sensibilitatea musculară” are la vârsta fragedă o

funcţie precumpănitoare. Din acest motiv, am utilizat din belşug, aplicând metoda noastră, simţul stereognostic - deoarece priveşte şi cultura - în aspectele ei expresive (desen, scriere etc.). Iar ţinând seama de această finalitate care face ca senzaţiile respective să prezinte, după părerea noastră, o valoare deosebită, am dat o atenţie specială dezvoltării lor în perioada formativă a primei copilării.

În acest domeniu, noi avem date experimentale care au obţinut un succes impresionant şi care merită să fie amintite şi pentru a veni în ajutorul educatoarei.

Primul material pe care l-am folosit au fost micile cuburi şi prisme ale lui Froebel. După ce am atras atenţia copilului asupra formei celor două corpuri geometrice, l-am pus să le palpeze atent, cu ochii deschişi, repetând câteva cuvinte pentru a-i menţine atenţia asupra unor particularităţi ale formelor arătate mai înainte. După aceea, cercam copilului să pună cuburile la dreapta şi prismele la stingă, palpându-le mereu, „fără să se uite la ele”. În sfârşit, exerciţiul se repeta de către copil, după ce era legat la ochi. Aproape toţi copiii au reuşit să facă acest exerciţiu. După puţine şedinţe, nu mai făceau nici o greşeală. Prismele şi cubuleţele erau în total douăzeci şi patru; atenţia putea deci să fie fixată tot mai mult timp în „jocul” acesta; dar fără îndoială că la concentrarea atenţiei copilului contribuia şi sentimentul de a fi „pândit” de colegii curioşi şi gata să râdă de greşelile lui, după cum contribuia şi orgoliul său de „ghicitor”.

Odată, una din conducătoare mi-a prezentat o fetiţă de trei ani, adică dintre cele mai mici, care repeta la perfecţie exerciţiul. Am aşezat fetiţa comod în micul său fotoliu, foarte aproape de masă; am pus cele douăzeci şi patru de obiecte pe măsuţă,

amestecându-le şi, după ce am atras atenţia micuţei, asupra formei lor, i-am spus să aşeze cuburile la dreapta şi prismele la stânga. După ce s-a legat la ochi, fetiţa a început exerciţiul aşa cum am învăţat-o noi, adică apucând în acelaşi timp cu cele două mâini două obiecte la întâmplare, palpându-le şi punându-le la locul lor. Uneori lua două cuburi sau două prisme sau se întîmpla să apuce cu mina dreaptă prisma şi cu cea stingă cubul; copilul trebuie să recunoască forma şi să-şi amintească în tot timpul exerciţiului locul diferit al obiectelor. Aceasta mi se părea foarte greu pentru o fetiţă-de trei ani.

Observând însă cum. lucrează; mi-am dat seama că ea- nu numai că făcea uşor exerciţiul, dar că şi actul palpării era pentru ea de prisos. De fapt, abia apuca cele două obiecte, cu o mişcare foarte-uşoară, fiind o fetiţă destul de graţioasă şi de elegantă în gesturi, şi dacă se întîmpla să prindă cu mâna dreaptă prisma, iar cu mâna stingă cubul, le schimba *imediat şi după aceea* începea să palpeze cu grijă, aşa cum am învăţat-o noi, crezând, poate, că e obligată să facă aşa; dar ea recunoscuse deja obiectele *numai prin atingerea lor uşoară,* adică *recunoaşterea* era simultană cu *prinderea.* Studiind după aceea subiectul, am constatat că fetiţa avea un *ambidextrism funcţional,* lucru foarte răspândit la copiii de trei- patru ani, dar care aproape totdeauna dispare mai târziu. Am pus apoi mai mulţi copii să repete exerciţiul şi am constatat că ei *recunoşteau* obiectele înainte de a le palpa, îndeosebi cei mici. Metodele noastre educative constituiau deci o minunată gimnastică asociativă, prin care se obţinea o rapiditate de judecată cu adevărat surprinzătoare, şi erau uimitor de adecvate vârstei copilăriei.

Aceste exerciţii ale simţului stereognostic se pot extinde şi mai mult. Ele sunt foarte distractive pentru copii, pentru că nu constau numai din- tr-o simplă percepţie a unui stimul, ca cel termic, ci în reconstituirea unui obiect întreg binecunoscut. Ei pot palpa soldaţi de plumb, bile şi mai cu seamă *monede.* Ajung să deosebească şi obiecte de forme apropiate, ca *meiul* pentru păsări şi *orezul.* Ei sunt mândri că *văd fără ochi* şi o spun strigând tare şi întinzând mâinile: „Uite ochii mei! eu văd cu mâinile; nu mai am nevoie de ochi”. Iar eu răspundeam adesea la strigătele lor vesele: „Bine, hai să ne scoatem cu toţii ochii! Dar ce ne facem atunci?” şi ei izbucneau în râsete şi în aplauze.

Într-adevăr, micuţii noştri, depăşind prevederile noastre, ne uimeau cu progresele lor neprevăzute, neaşteptate; şi, în timp ce ei păreau, câteodată, nebuni de bucurie, noi eram cuprinşi de gânduri adânci.

Pe urmă, copiii au avut spontan o inspiraţie care ne-a sugerat unele dintre exerciţiile cele mai interesante ce se practică astăzi în „Casele copiilor”. Adică au început să reia sistematic *întreg materialul* care se pretează să fie recunoscut numai prin palpare: incastrele - cum sunt plăcuţele geometrice sau cele trei serii de cilindri şi suporturi. Copiii, care lăsaseră de mult aceste piese, trecând la alte exerciţii mai grele, revin la cele trei suporturi pentru încastrare şi, legându-se la ochi, încep să palpeze cilindrii şi incastrele corespunzătoare, luând adesea *toate cele trei* suporturi şi amestecând cilindrii din cele trei serii. Sau iau din nou plăcuţele geometrice şi, cu ochii închişi, le pipăie cu grijă contururile, stau puţin şi se gândesc, căutând profilul corespunzător al cadrelor. De multe ori, copiii se aşază jos, pe covoraşe, şi pipăie de

mai multe ori barele lungi de la un capăt la celălalt, ca şi cum ar vrea să aprecieze cât de lungă este mişcarea braţului, sau, şezând, împrăştie cuburile turnului roz şi îl construiesc cu ochii legaţi.

Exerciţiul muscular *reface,* deci, întreaga educaţie care, cu ajutorul văzului (aşa cum se va arăta în paginile ce urmează), duce la aprecierea exactă a diferenţelor de formă şi dimensiune ale obiectelor.

Educaţia senzorială a gustului şi a mirosului

Exerciţiile senzoriale privind aceste simţuri sunt mai puţin atrăgătoare. Pot să spun numai că exerciţiile analoage probelor obişnuite adoptate în psihometrie nu mi se par adecvate, cel puţin pentru copiii mici.

A doua încercare a noastră a constat în organizarea unor „jocuri ale simţurilor”, pe care copiii să le poată repeta singuri. Dădeam copiilor să miroase violete proaspete şi iasomie; sau, în luna mai, utilizam trandafirii din vazele lor. După aceea, legam la ochi un copil, spunîndu-i: „Acum cineva îţi va face daruri, îţi va aduce flori”. Un coleg apropia de nas un bucheţel de violete, pe care copilul trebuia să le recunoască. Pentru a aprecia intensitatea senzaţiei, se prezenta o singură floare sau mai multe flori.

Pe urmă, ne-a venit ideea mai simplă de a lăsa ca această operă educaţională să o facă în cea mai mare parte ambianţa însăşi. De fapt, pentru ca mirosurile să excite simţurile, trebuie, înainte de toate, ca ele să existe - şi cum ele nu există în jurul nostru cu necesitate ca lumina şi zgomotul făcut de tot ce se mişcă -, ne-am gândit să introducem în ambianţă un anumit sistem de parfumuri, pe care să le facem apoi tot mai delicate.

Am atârnat pe pereţi ca ornamente nişte săculeţe împodobite după tradiţia chineză, în care am pus ierburi mirositoare din grădină, săpunuri cu mirosuri naturale, ca cel de migdale şi de levănţică, incit copiii să le simtă în jurul lor.

Abia mai târziu, după ce am cultivat ierburi mirositoare, aproape un întreg răzor, verde, pentru ca să nu atragă atenţia culoarea, cum se întâmplă cu florile, care bat la ochi, am constatat că cel mai mare interes în căutarea diferitelor mirosuri îl au copiii de circa trei ani. Şi, spre mirarea noastră, am văzut copilaşi aducându-ne unele ierburi pe care noi nu le-am cultivat şi nici nu ştiam că au miros, dar, la insistenţa lor, mirosindu-le, am descoperit că au un miros delicat.

Terenul cultivat în felul acesta, în care uniformitatea culorii şi mica deosebire a formelor izolau până la un anumit punct senzaţiile olfactive, este un loc de „cercetare” şi deci de exersare a simţului olfactiv. Atunci când atenţia este educată să se exerseze în mod ordonat cu diferiţi stimuli senzoriali, mirosul se poate exersa şi el mai „inteligent” şi poate deveni un instrument de explorare a ambianţei.

În ce măsură mirosul este „ajutorul” natural al *gustului* în alimentaţie, ni s-a dovedit mai clar la copiii mai mici, prin capacitatea lor de a alege sau de a „refuza” unele alimente. Partea aceasta a educaţiei se confundă cu viaţa vegetativă, însă este atât de delicată încât merită Un tratament special. De fapt, dacă ne gândim că gustul nu înregistrează decât cele patru senzaţii gustative mai simple, rezultă că sediul natural al exercitării mirosului este gustarea.

A face pe copii să distingă senzaţiile exclusiv gustative prin cunoaşterea celor patru gusturi fundamentale este un fapt care trezeşte un interes indiscutabil. Gustul dulce şi gustul sărat sunt ambele plăcute; şi gustul amar este căutat pentru formarea experienţei, iar gustul acru, mai ales când e vorba de diferite fructe, este perceput după diferitele sale grade.

Odată ce am trezit interesul asupra gusturilor şi asupra limitării lor atât de nete, lumea mirosurilor se distinge mai limpede după varietatea foarte mare a senzaţiilor mixte, olfactiv-gustative, care se experimentează în alimentaţie prin lapte, pâine proaspătă sau uscată, supă, fructe etc. La rândul lor, senzaţiile tactile ale limbii, ca acelea pe care le produc substanţele astringente, uleioase etc., se disting de cele gustative şi olfactive prin participarea inteligenţei, care este o adevărată explorare de sine şi a ambianţei.

Metoda care constă în a-i pune pe copii să atingă cu limba o anumită substanţă amară, acră, dulce, sărată, cum se obişnuieşte în esteziometrie (măsurarea sensibilităţii), a fost aplicată la copiii de cinci ani, care se pretau la astfel de cercetări, văzând în ele un joc, distrându-se când îşi clătesc gura, fără să-şi dea seama că sunt supuşi unor experimente pe care adultul le îmbracă în haina solemnă a ştiinţei. Pe când copiii mai mici se mărgineau, cu seriozitate, să caute parfumurile, pe care natura le-a împărţit cu măsură diverselor ierburi de pe pajişti.

Cap. 8 - Discriminări vizuale şi auditive

Material: cilindrii de încastrat şi blocurile

Perfecţionarea în distingerea dimensiunilor numai cu ajutorul percepţiilor vizuale

Seriile prezintă deosebiri în dimensiuni:

- serie variază printr-o singură dimensiune (înălţimea);
- altă serie variază, gradat, prin două dimensiuni (diametrul);
- o altă serie variază prin toate trei dimensiunile.

Incastrele-cilindri. Sunt trei suporturi masive de lemn, de culoare naturală, acoperite cu lac transparent. Toate trei sunt identice ca formă şi ca dimensiuni (lungimea 55 cm, înălţimea 6 cm, lăţimea 8 cm). Fiecare suport este prevăzut cu zece cavităţi pentru *zece piese de încastrat*, piese care constau din nişte cilindri netezi şi lunecoşi, ce se pot manipula cu ajutorul unui bulb pe care îl au în partea de sus, putând fi introduşi şi scoşi uşor din găurile practicate în suport, adaptate fiecare, perfect şi exclusiv, unui singur cilindru din garnitură.

Suportul cu cilindrii respectivi, în ansamblu, seamănă cu obişnuitele prisme în care se păstrează greutăţile pentru cântare.

Între cilindrii ascunşi în cele trei suporturi, există însă o diferenţă gradată regulat:

1) La primul suport, toţi cilindrii au acelaşi diametru, dar înălţimea diferă: cel mai scund are 1 cm, iar ceilalţi cresc fiecare cu câte jumătate de centimetru, până la al zecelea, care are 5,5 cm.

2) La al doilea suport, toţi cilindrii au aceeaşi înălţime, însă diametrul descreşte regulat: cel mai

subţire are 1 cm, iar la ceilalţi diametrul creşte cu câte o jumătate de centimetru, ultimul având 5,5 cm.

3) În sfârşit, la al treilea suport, cilindrii scad în toate cele trei dimensiuni, însumând diferenţele întâlnite la celelalte două suporturi precedente.

Copiii iau, la început, un singur suport, deci trei copii pot fi ocupaţi în acelaşi timp cu incastrele.

Exerciţiul este identic la toate trei. Suportul se aşază pe măsuţă, se scot cilindrii şi se amestecă; apoi se încearcă să se pună fiecare în cavitatea corespunzătoare, căutându-i locul. (Exerciţiul este fundamental, incit ar trebui să se utilizeze trei măsuţe, care să aibă câte o îngrăditură pentru cilindrii scoşi afară.) „Controlul erorii” constă în această corespondenţă exactă dintre volumul cavităţii şi volumul unicului cilindru care poate intra perfect în ea.

Într-adevăr, la primul suport, spre exemplu, dacă un copil greşeşte în alegerea cavităţii, un cilindru va cădea în fundul unei cavităţi prea adânci, iar un altul va ieşi în afară, cavitatea nefiind destul de adâncă; neregularitatea care rezultă de aici, vi2ibilă şi palpabilă, va deveni un control absolut şi material al erorii comise. De aici, necesitatea de a mânui cu atenţie obiectele, de a încerca de mai multe ori aşezarea lor, până când toate ajung la loc, la acelaşi nivel al suportului.

Încă mai vizibilă este eroarea la suportul al doilea. Acesta este aparent identic cu cel dinţii, însă, dacă se observă atent, este diferit. Toţi cilindrii au aceeaşi înălţime, dar diametrul lor diferă treptat de la cel dintâi până la cel din urmă, de la cel cu diametrul cel mai mic, până la cel cu diametrul cd mai mare; adică avem aici cilindri mai subţiri şi mai groşi, în loc de mai înalţi şi mai scunzi, ca înainte. Dacă, prinzându-i de bulbul

care serveşte la mânuirea lor, se introduce un cilindru prea subţire faţă de spaţiul în care intră, eroarea poate trece în primul moment neobservată, şi continuând să introducem cilindri cu diametre mai mici decât diametrul cavităţii, putem avea un timp iluzia că e bine; dar, la urmă, va rămâne fără loc un cilindru, pe care *nu-l mai putem introduce nicăieri,* un cilindru pe dinafară.

Aici, eroarea este absolută, încât iluzia pe care am avut-o multă vreme dispare imediat. Atenţia este atrasă de o problemă evidentă: trebuie să scoatem toţi cilindrii pe care i-am aşezat greşit şi să căutăm din nou să-i punem pe toţi la locul lor.

La al treilea suport, întru totul asemănător, cilindrii sunt gradaţi după toate dimensiunile: ei variază nu numai în diametru, ca la al doilea suport, ci şi în înălţime; deci, unii sunt mai mari, alţii mai mici, având aceeaşi formă, însă dimensiuni diferite. Şi cu acest suport, care se pretează la controlul material al erorii, se face un exerciţiu analog.

Cele trei blocuri cu cilindri de încastrat, deşi la prima vedere nu se deosebesc, prezintă copilului care lucrează cu ele deosebiri minime şi toate trei îl interesează din ce în ce mai mult, pe măsură ce el le descoperă. Consecinţa este că el repetă exerciţiul, care perfecţionează capacitatea ochiului de a percepe diferenţele, ascute puterea de observaţie, ordonează şi călăuzeşte sistematic atenţia, incită raţionamentul, care se opreşte asupra erorii, caută soluţia şi, s-ar putea spune, acaparând personalitatea psihică a copilului, cu ajutorul simţurilor, îi dă putinţa de a face un exerciţiu constant şi profund.

Blocurile. Trei serii de blocuri, având o înfăţişare exterioară cu totul diferită, sunt şi ele gradate pe cele trei dimensiuni.

Blocurile sunt piese mari de lemn, vopsite în culori vii, alcătuind, trei sisteme, care se numesc:

- sistemul barelor şi lungimilor;
- sistemul prismelor;
- sistemul cuburilor.

Barele au aceeaşi secţiune pătrată, cu latura de 25 mm, şi sunt vopsite în roşu. Intre ele este o diferenţă de lungime de zece centimetri: cea mai lungă are un metru şi cea mai scurtă un decimetru.

Pentru a manevra aceste obiecte lungi şi incomode, copilul este obligat să se mişte cu tot corpul, să meargă înainte şi înapoi, pentru a le transporta şi a le aşeza unul lângă altul, după lungime, în aşa fel, încât toate împreună să fie dispuse ca ţevile unei orgi.

Exerciţiul se face pe jos, după ce copilul a întins un covoraş destul de mare ca să fie suficient loc şi pentru persoana lui, şi pentru toate obiectele. După ce au fost aşezate în ordinea lungimii, barele se amestecă şi se aşază din nou în aceeaşi ordine, de câte ori simte nevoia copilul.

Un exerciţiu asemănător pe covoraş se face şi cu seria de zece prisme de culoare maro, toate de aceeaşi lungime (20 cm), însă cu o secţiune pătrată care variază, cea mai mare având latura de 10 cm, iar cea mai mică de 1 cm. Prismele se aşază una lângă alta, după grosime, ca treptele unei scări.

În sfârşit, seria de zece cuburi de culoare roz viu, cu muchia crescând de la 1 la 10 cm, cuprinde obiecte care diferă prin toate cele trei dimensiuni, de la cubul *cel mai mic* la *cel mai mare.* Se aşază pe covor mai

întâi cubul cel mai mare, apoi, în ordinea mărimii, toate celelalte, construindu-se un fel de turn. După ce a fost construit, tumul este răsturnat şi se construieşte din nou.

Efort şi memorie musculară. Copiii apucă blocurile cu o singură mână. Mâna unui copil de trei ani sau de trei ani şi jumătate poate cuprinde cu greu blocurile groase de zece centimetri. Mai ales prisma cu latura de doi decimetri este grea pentru copil. De aceea, el face eforturi cu mâna lui mică, ce se întinde şi se întăreşte. Prinzând toate blocurile maro în exerciţii repetate, mâna sfârşeşte prin a lua automat exact poziţia necesară pentru a apuca perimetrul respectiv, de 10 cm, de 9, de 8, de 7, de 6, de 5, de 4, de 3, de 2, de 1 cm, adică memoria musculară se fixează în raport cu gradaţii precise de perimetru. Acelaşi exerciţiu se repetă şi cu blocurile roz. Aici există un alt mijloc de perfecţionare: cubul mai mic decât cel precedent trebuie aşezat în centrul suprafeţei celui mai mare, păstrând o margine de 1 cm de jur împrejur. Braţul şi mâna trebuie deci să se supună acestei intenţii precise, adică să facă o mişcare intenţionată precisă. Cea mai grea dintre mişcări este aceea cu cubul cel mai uşor, cu muchia de 1 cm: braţul trebuie să aibă destulă siguranţă ca să poată aşeza acest obiect mic în centrul celui de sub el, dovadă atenţia încordată a copilului şi sforţarea lui vizibilă.

Fără îndoială că în exerciţiile cu incastrele şi cu blocurile se ascute simţul văzului, care încetul cu încetul poate să distingă deosebiri pe carp la început nu le putea vedea,

Când copilul lucrează cu toate cele trei suporturi împreună (copiii fac cu ele un triunghi şi răstoarnă la mijloc cilindrii amestecaţi din toate cele trei serii), el

începe un exerciţiu de raţionament şi de memorie, pentru că actul de a compara cilindrii este mai complex, implicând şi memoria seriei din care ei fac parte, deci şi a suportului unde vor trebui încastraţi fiecare. În aceasta constă farmecul exerciţiilor: mica inteligenţă este solicitată la o muncă intensă şi ea face un efort natural şi plăcut, pe măsura capacităţii sale.

Şi în exerciţiul cu blocurile, tot simţul vizual se exersează cu precădere în recunoaşterea gradaţiilor şi în remarcarea eventualelor greşeli, cum ar fi: ţevi de orgă deplasate, sau un şir de trepte neregulate, sau un turn cu umflătură, pentru că un cub mai mare a nimerit între două mai mici. Toate acestea izbesc ochiul, care este atras şi de culorile vii şi strălucitoare. Toate contribuie să atragă ochiul, spre a recunoaşte eroarea săvârşită, şi mâna, spre a o corecta.

Concomitent cu exersarea ochiului, intervine o *activitate* motorie, pentru a lucra cu obiecte foarte mici, care trebuie mutate din loc (cilindrii din suporturi) sau pentru a transporta şi aşeza la locul lor blocuri mari de lemn. Exersarea simţurilor se face deci prin „mişcări” care se coordonează, în conformitate cu realizarea unui scop conştient. După observaţiile făcute, tocmai *această mişcare,* aşa cum am spus, ajută atenţia *să se concentreze* constant într-un exerciţiu repetat.

Dacă luăm în considerare diferenţele privitoare la cele trei serii de blocuri, vom găsi că între ele există o proporţie matematică.

Astfel, cele zece bare reprezintă seria numerelor:

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

Cele zece prisme de aceeaşi lungime, dar care variază după secţiunea pătrată, reprezintă pătratele numerelor:

$1^2, 2^2, 3^2, 4^2, 5^2, 6^2, 7^2, 8^2, 9^2, 10^2$.

În sfârşit, cele zece cuburi care variază după trei dimensiuni reprezintă numere la cub:

$1^3, 2^3, 3^3, 4^3, 5^3, 6^3, 7^3, 8^3, 9^3, 10^3$.

Faptul că aceste proporţii sunt accesibile numai senzorial este adevărat, însă mintea se exercită pe fundamente exacte, de aşa natură încât ele pregătesc aptitudinile matematice.

Pentru copil, exerciţiile cele mai uşoare sunt cele cu cuburile (diferenţe maxime), şi cele mai grele - cu barele (diferenţe minime).

În clasele elementare, când îl va interesa aritmetica şi geometria, copilul va lua din nou blocurile folosite în prima copilărie, le va studia din nou în proporţiile lor relative, aplicând ştiinţa numerelor.

Materialul pentru culori

Materialul care conduce la recunoaşterea culorilor (educaţia simţului cromatic) l-am stabilit după o lungă serie de încercări cu copiii normali. (La institutul pentru deficienţi foloseam, aşa cum am spus mai sus, *incastre* de lemn, care constau în multe serii de fise colorate.) Materialul definitiv constă din tăbliţe pe care sunt înfăşurate fire de mătase viu colorate. Tăbliţele au la cele două extremităţi rame care ies în relief pe ambele feţe, pentru ca mătasea- să nu se uzeze frecându-se de măsuţă şi pentru ca piesele să poată fi manipulate fără să se atingă mătasea, care rămâne astfel curată un timp mai îndelungat.

Am ales nouă culori, fiecare în şapte nuanţe de intensitate diferită; în total există, deci, 63 de tăbliţe colorate. Culorile sunt: gri (de la negru până la alb),

roşu, portocaliu, galben, verde, albastru-închis, violet, maro şi roz.

Exerciţii. Se aleg trei culori cu nuanţele cele mai vii (de exemplu, roşu, albastru şi galben), în câte două exemplare, şi se aşază pe masă în faţa copilului. Prezentându-i o culoare, i se cere să caute printre culorile amestecate pe cea identică. Astfel, copilul înşiră tăbliţele două câte două, în perechi de aceeaşi culoare. După aceea, se sporeşte treptat numărul tăbliţelor colorate, până când sunt prezentate nouă culori, adică optsprezece tăbliţe. La urmă, în loc să alegem culorile cele mai vii, vom alege nuanţele cele mai închise sau mai deschise.

Se prezintă după aceea două sau trei tăbliţe din aceeaşi culoare, însă de intensităţi deosebite, alegând, spre exemplu, pe cea mai deschisă, pe cea mijlocie şi pe cea mai închisă dintre nuanţe, pe care copilul le aşază în ordinea gradaţiei; tot astfel se procedează şi cu restul gradaţiilor celor nouă culori.

Pe urmă, se aşază în faţa copilului nuanţele amestecate a două culori deosebite (de exemplu, roşu şi albastru). Grupurile trebuie *separate* şi aşezate fiecare în ordinea gradaţiei; se procedează la fel în continuare, oferind culori tot mai asemănătoare, amestecate (albastru şi violet, galben şi portocaliu).

În una din „Casele copiilor”, am văzut practicându-se cu mult interes şi cu o *rapiditate* surprinzătoare următorul joc: conducătoarea aşază pe masa în jurul căreia stau câţiva copii atâtea grupuri de nuanţe, adică atâtea culori, câţi copii sunt, de exemplu, trei; ea atrage atenţia copiilor să observe bine culoarea care i-a revenit sau pe care a ales-o fiecare, apoi amestecă toate grupurile pe masă. Fiecare dintre copii alege repede din acest amestec toate gradaţiile culorii sale,

le strânge grămadă şi după aceea le aşază în ordinea nuanţelor, încât ansamblul face impresia unei panglici cu culori nuanţate.

Într-o altă „Casă”, am văzut copii luând întreaga cutie cu cele 63 de culori, răsturnând-o pe masă, amestecând îndelung tăbliţele, pentru ca apoi repede să le grupeze din nou şi să le aşeze în ordinea gradaţiilor, construind pe masă un fel de mic covor, frumos colorat şi nuanţat.

Copiii izbutesc să-şi însuşească curând o îndemânare ce ne uimeşte. Cei de trei ani reuşesc să aşeze după nuanţe toate culorile.

Se poate experimenta şi *memoria culorilor,* arătând unui copil o culoare şi cerându-i să se ducă şi să aleagă, de pe o masă mai îndepărtată, unde se găsesc înşirate toate culorile, pe cea identică. Copiii reuşesc să facă acest exerciţiu, comiţând puţine greşeli. Acest exerciţiu atrage mai ales copiii de cinci ani. Acestora le place foarte mult să compare două culori şi să stabilească dacă sunt sau nu identice.

Cunoştinţe senzoriale de geometrie. Incastrele plane şi formele geometrice

Primul material: incastrele plane de lemn (istoric). La şcoala pentru deficienţi, mi-am procurat astfel de incastre în forma utilizată de iluştrii mei predecesori, adică am suprapus două tăbliţe - una dedesubt, intactă, iar a doua, deasupra, perforată, pentru a se putea încastra diferite figuri; în formele scobite, trebuia să se pună figuri de lemn perfect corespunzătoare, care, pentru a putea fi mânuite mai uşor, erau prevăzute cu un buton de alamă.

Séguin utiliza o stea, un dreptunghi, un pătrat, un triunghi şi un cerc, colorate în mod diferit, aşa încât culorile se îmbinau cu formele, iar scobiturile erau toate practicate în aceeaşi tăbliţă de lemn.

La şcoala mea pentru deficienţi, am înmulţit exemplarele, unele urmând să fie utilizate pentru culori şi altele pentru forme. Incastrele pentru culori erau nişte discuri, iar cele pentru forme erau de aceeaşi culoare (albastru-închis). Mi-am procurat un număr mare de tăbliţe în mai multe culori nuanţate, grupând, tot aşa, mai multe figuri pe aceeaşi tăbliţă rigidă, de pe care nu se puteau scoate.

Dar în noile mele experienţe cu copii normali, după mai multe încercări, am exclus cu totul incastrele plane pentru *culori,* întrucât acest material nu oferea nici un control al erorii, copiii trebuind să *acopere* culoarea de comparat.

Materialul definitiv. Am păstrat în schimb incastrele plane pentru forme, dar am modificat materialul, separând figurile şi prevăzând astfel pentru fiecare obiect de încastrat un simplu cadru, în care obiectul se îmbucă perfect, aproximativ aşa cum fac tâmplarii, când confecţionează piese care se suprapun exact, dând astfel o primă dovadă de îndemânare.

Fiecare tăbliţă de formă diferită (pătrată, dreptunghiulară, circulară, triunghiulară, trapezoidală, ovală etc.) are o culoare de un albastru azuriu, obţinută cu vopsea lucioasă, în timp ce ramele, câte una pentru fiecare piesă, sunt de formă pătrată, toate egale ca dimensiune şi de culoare albă. În felul acesta, piesele separate se pot aşeza în combinaţii variate, iar grupurile pot fi mai numeroase, fiind uşor de aşezat ramele pătrate una lingă alta.

Pentru a fixa împreună aceste grupuri, mi-am procurat planşete de lemn care pot cuprinde câte şase pătrate (tăbliţe), deci şase figuri aşezate trei câte trei. Culoarea albastră a acestor planşete de lemn se poate vedea atunci când ramele rămân la locul lor şi tăbliţele sunt scoase, fondul care apare fiind de aceeaşi formă şi culoare ca înseşi tăbliţele.

Pentru exerciţiile de la început, mi-am procurat un gherghef constituit dintr-o planşetă dreptunghiulară, de dimensiunea tăbliţelor descrise mai sus (cu tot cu rame), vopsită în albastru-închis, împrejmuită cu o margine înălţată cu circa jumătate centimetru (6 mm) şi lată de doi centimetri. Pe această margine se fixează cu balamale un capac în formă de ramă, construit din beţişoare de circa doi centimetri grosime, care se încrucişează în aşa fel încât să formeze un cadru ce se suprapune exact peste cel de dedesubt, împărţindu-l în şase pătrate egale, printr-o şipcă transversală şi două longitudinale. Acest capac ferestruit este prins cu un mic pivot şi se fixează în faţă cu un zăvoraş.

Pe fundul albastru, se pot grupa perfect şase tăbliţe pătrate, cu latura de 10 cm, groase de 6 mm, care sunt *fixate* cu ajutorul capacului, atunci când acesta este închis, pentru că fiecare din beţişoarele care formează ferestrele se suprapune peste laturile extreme a două tăbliţe alăturate, astfel că acestea rămân bine fixate, iar ansamblul se poate mânui ca o singură piesă.

Acest gherghef, pe lingă avantajul planşetelor descrise, adică acela de a permite toate combinaţiile posibile de figuri geometrice, prin mutarea tăbliţelor, mai are şi avantajul că asigură imobilitatea fiecărei rame în parte.

Marginea şi ramele externe şi interne ale gherghefului sunt vopsite cu email alb, iar piesele de încastrat (figurile geometrice plane) sunt albastre, ca şi fondul gherghefului.

Mi-am mai procurat alte patru tăbliţe, tot de culoare albastră, pentru că adoptarea lor permite gherghefului să-şi reducă conţinutul la o singură figură geometrică sau la două, trei, patru şi cinci figuri geometrice, (în loc de şase. Măsura este foarte indicată la început, deoarece oferă posibilitatea de a prezenta numai două sau trei figuri contrastante, sau cel puţin foarte diferite ca formă (de exemplu, un cerc şi un pătrat; sau un cerc, un pătrat şi un triunghi echilateral).

În felul acesta, se pot înmulţi posibilităţile de combinare.

După aceea, am pregătit un dulăpior, rare poate fi confecţionat din carton sau din lemn, cu şase rafturi. De fapt, este vorba de o cutie, la rare i partea din faţă se poate lăsa în jos; cele şase planşete suprapuse, care lunecă pe mici suporturi laterale, pot conţine fiecare câte şase tăbliţe. În primul raft, am aşezat patru tăbliţe pline şi două cu figuri: un trapez şi un romb. În raftul al doilea, un pătrat şi cinci dreptunghiuri cu aceeaşi înălţime şi cu lăţimea descrescândă. În al treilea, şase cercuri cu diametrul descrescând. În al patrulea, şase triunghiuri. În al cincilea, poligoane, de la pentagon la decagon. În al şaselea, diverse figuri curbe: elipse, ovale etc. şi o figură cu formă de floare (patru arcuri încrucişate).

Cele *trei serii de cartonaşe.* La acest material am anexat cartonaşe albe, pătrate, cu latura de 10 cm. Pe o *primă serie,* este lipită câte o figură geometrică din hârtie de culoare albastră, ca aceea a pieselor de

încastrat, care repetă, ca dimensiune şi formă, toate figurile geometrice ale colecţiei. Pe o a doua *serie* de cartonaşe egale este lipit *conturul,* tot în albastru, al figurilor geometrice de mai sus, chenarul fiind lat de 1 cm. Pe o a *treia serie* de cartonaşe egale s-a *desenat, cu o linie neagră,* conturul care reproduce aceleaşi figuri ca dimensiune şi formă. Această idee o regăsim la Séguin. .

Prin urmare, avem: ghergheful, colecţia de tăbliţe şi o colecţie de trei, *serii* de cartonaşe.

Exerciţiul cu incastrele. El constă în a prezenta copilului ghergheful cu diferite figuri, în a lua piesele, ă le amesteca pe măsuţă şi a-i cere să le aşeze din nou la locul lor. Acest joc este accesibil şi copiilor sub trei ani şi atrage îndelung atenţia copilului, deşi mai puţin decât incastrele formate din corpuri geometrice. N-am văzut niciodată repetarea acestui exerciţiu mai mult de cinci-şase ori consecutiv.

Copilul, de fapt, cheltuieşte multă energie în acest exerciţiu: el trebuie să *recunoască* forma şi să o observe îndelung. La început, mulţi izbutesc, prin încercări, să încastreze piesele, încercând, spre exemplu, să aşeze, pe rând, un triunghi într-un trapez, într-un dreptunghi etc. Sau, când iau un dreptunghi şi recunosc locul unde să-l pună, totuşi îl aşază cu latura mai lungă peste cea scurtă, şi numai după multe încercări reuşesc să găsească locul exact. După trei sau patru încercări succesive, copilul recunoaşte cu o *extremă* uşurinţă figurile geometrice şi aşază incastrele cu o siguranţă însoţită de o expresie de nepăsare, de *dispreţ pentru acest exerciţiu prea uşor*.

Acesta este momentul în care copilul poate începe „observarea” metodică a formelor, muțind aşa cum trebuie tăbliţele pe gherghef şi trecând de la contraste

la analogii. Atunci exerciţiul devine uşor, copilul obişnuindu-se să recunoască figurile şi să aşeze fără eforturi şi fără greşeli piesele de încastrat la locul corespunzător.

În prima fază, adică aceea a *tentativelor,* în care se prezintă copilului figuri cu formă contrastantă, *recunoaşterea* este foarte mult ajutată dacă senzaţia vizuală este asociată cu senzaţii tactile şi musculare. Eu îl pun pe copil să atingă cu *indicele mâinii drepte* atât contururile piesei, cât şi ale cavităţii cu aceeaşi formă, în care ea se va încastra, şi am grijă ca acest procedeu să devină o *obişnuinţă* a copilului. Lucru destul de uşor de obţinut în practică, pentru că celor mici le place mult să *atingă* totul; unii copii care încă nu recunosc o figură *privind-o*, o recunosc când o *pipăie,* adică făcând mişcarea necesară pentru a urmări contururile. Ei se încurcă atunci când e vorba să încastreze o piesă, pe care o întorc pe toate feţele, dar îndată ce *pipăie* cele două contururi, ale piesei şi ale cadrului, reuşesc. Fără îndoială că asocierea simţului *tactil-muscular* cu cel *vizual ajută* într-o măsură foarte însemnată *perceperea* formelor, pe care le fixează în memorie.

În exerciţiile de felul acesta; controlul erorii este absolut, întocmai ca la incastrele corpurilor geometrice, pentru că figura nu poate intra decât în cavitatea corespunzătoare; copilul, deci, se poate exersa *singur* şi poate să-şi facă o proprie autoeducaţie senzorială în ceea ce priveşte recunoaşterea formelor.

Exerciţii cu cele trei serii de cartonaşe

Prima serie. Se dau copilului câteva cartonaşe cu figuri pline şi piese de încastrat (adică figurile centrale,

fără tăbliţa prevăzută cu locaşuri) corespunzătoare figurilor. Obiectele se amestecă. Copilul trebuie să le aşeze în şir pe măsuţă, ceea ce îl distrează foarte mult, şi apoi să suprapună piesele pe figurile corespunzătoare. Aici controlul îl face ochiul: copilul trebuie să *recunoască* figura şi să pună peste ea piesa perfect, în aşa fel încât s-o acopere şi s-o facă să dispară. Ochiul copilului joacă rolul cadrului după care el se orienta *material* înainte, pentru a îmbina cele două piese. Afară de aceasta, copilul trebuie să se obişnuiască să *atingă* contururile figurilor pline ca simplu exerciţiu (şi el face totdeauna cu plăcere mişcări), iar după ce a suprapus piesa, pipăie în continuare, de jur împrejur, ca şi când ar *potrivi* cu degetul suprapunerea, pentru ca ea să fie desăvârşită.

Seria a doua. Se dă copilului un teanc de cartonaşe, împreună cu grupul de piese de încastrat, care corespund cu figurile *desenate* cu linii albastre.

Seria a treia. Se prezintă copilului piesele şi cartonaşe având figurile trasate cu linii negre, ca mai sus.

Prin urmare, copilul se pregăteşte pentru a interpreta cu ochiul contururile figurilor desenate şi, totodată, îşi pregăteşte mâna, pentru a desena figurile respective prin mişcările pe care le face.

Exerciţii pentru distingem sunetelor

Educarea auzului se leagă în special de raporturile subiectului cu o ambianţă în mişcare, singura care poate produce sunete şi zgomote. Acolo unde totul rămâne nemişcat, domneşte tăcerea absolută. Auzul este deci un simţ care poate înregistra percepţii numai atunci când în jurul subiectului intervin mişcări.

O educaţie a auzului, când pleacă de la „imobilitate” spre a ajunge la perceperea zgomotelor sau a sunetelor provocate de mişcare, pleacă de la „tăcere”.

Vom arăta mai târziu importanţa (multilaterală) acordată în metoda noastră „tăcerii”, care devine controlul inhibiţiei voluntare a mişcărilor, a cărei consecinţă este.

Tăcerea este urmarea unor „eforturi colective”, pentru că, dacă vrem ca într-un mediu să fie tăcere, trebuie ca toate lucrurile (sau persoanele) care se află în acel mediu să păstreze o imobilitate absolută.

Urmărirea scopului de a obţine tăcerea trebuie să deştepte, negreşit, un viu interes, şi lucrul se întâmplă efectiv la copii, de vreme ce această „urmărire în sine” le oferă satisfacţie (analiza factorilor independenţi).

Simţul auzului ne oferă o idee clară şi despre ce înseamnă prima şi fundamentala educaţie a simţurilor: ea constă în „a ne face să auzim mai bine”.

Auzim mai bine (ajungem la o mai mare ascuţime auditivă) atunci când simţim zgomote „mai slabe” decât înainte. Prin educaţia simţurilor ajungem astfel să putem sesiza stimuli minimi, şi cu cât va fi mai „slab sunetul” perceput, cu atât va fi mai mare capacitatea senzorială. Educaţia simţurilor duce la un progres esenţial în aprecierea „minimală” a stimulilor externi.

De exemplu, un suferind de surditate parţială (aşa cum a demonstrat în chip magistral Itard) se poate educa să perceapă zgomote mai slabe decât cele pe care era în stare să le perceapă înainte de a-şi antrena auzul prin educaţie. Auzul lui poate fi perfecţionat încetul cu încetul încât să perceapă zgomotele medii pe care le simte un om normal care nu a beneficiat de o educaţie auditivă.

Pe această bază, Itard, printr-o succesiune de stimuli, care pleacă de la un contrast şi ajunge treptat la diferenţe minime, a izbutit să-i facă pe mulţi surzi parţiali să audă o persoană care vorbeşte şi deci să vorbească ei înşişi, vindecând astfel un mare număr de muţi.

Un alt principiu al educaţiei senzoriale se întemeiază pe „sesizarea” diferenţei dintre stimuli.

Aceasta presupune ca pregătire pedagogică o „clasificare” a diferitelor grupuri de senzaţii, apoi o gradare a fiecărui grup care este practic susceptibil de a fi eşalonat pe grade.

Aici putem distinge în primul rând zgomotele de sunete, începând cu diferenţele contrastante şi ajungând la diferenţe imperceptibile; apoi, timbrul deosebit al sunetelor care au o sursă deosebită, ca vocea omenească şi instrumentele; în sfârşit, gama sunetelor muzicale.

În rezumat, pentru a stabili deosebirile fundamentale, vom forma patru categorii de senzaţii auditive provenind:

- din tăcere;
- din vocea omenească;
- din zgomote;
- din muzică.

Lecţiile de tăcere sunt exerciţii separate, independente; ele au un efect practic important asupra disciplinei;,

Analiză sunetelor în cazul limbajului este un exerciţiu legat de învăţarea alfabetului.

Pentru zgomote, există, în sistemul nostru de azi, un material îndrumător destul de simplu şi de primitiv: o serie de cutii de lemn (sau de carton) identice două câte două, pregătite în aşa fel încât, aşezându-le în

serie, să dea zgomote gradate. Ca şi alte materiale senzoriale, cutiile se amestecă şi apoi se formează perechi din cele care, atunci când sunt scuturate, produc un zgomot identic; la urmă, încercând să se evalueze diferenţele dintre cutiile unei serii, se aşază, pe baza acestui criteriu, obiectele după o scară gradată.

Pentru educarea simţului muzical, s-a adoptat o serie de clopoţei construiţi cu multă grijă sub îndrumarea Annei Maccheroni. Clopoţeii, fiecare cu piedestalul său şi separaţi unii de alţii, sunt identici, însă dacă sunt loviţi cu un ciocănel, scot următoarele note:



astfel că singura diferenţă perceptibilă este aceea dintre sunete.

Clopoţeii, construiţi în două serii, pot fi deplasaţi, aşa că pot fi „amestecaţi”, întocmai ca şi celelalte obiecte destinate educaţiei senzoriale.

Primul exerciţiu constă în mânuirea cu ajutorul piedestalului şi în lovirea fiecărui clopoţel cu ciocănelul, în recunoaşterea celor doi clopoţei care scot acelaşi sunet şi în alăturarea lor (se exclud clopoţeii care emit semitonuri). Urmează apoi aprecierea tonurilor scării muzicale, în succesiunea lor. În acest caz, educatoarea aşază în ordinea cuvenită clopoţeii dintr-o serie, lăsând neordonată cealaltă serie. Acesta este tot un exerciţiu de asortare pe perechi, deoarece constă în a face ca unul din clopoţeii fixaţi în serie să emită sunete şi în a depista, prin încercări repetate, printre clopoţeii seriei neordonate,

pe cel corespunzător. În cazul de faţă, deci, asortarea pe perechi se orientează după o ordine determinată.

După ce urechea a fost educată îndeajuns să recunoască şi să memoreze succesiunea tonurilor întregi ale scării muzicale, copiii sunt în stare să pună clopoţeii - neordonaţi sau amestecaţi - în ordinea de succesiune a tonurilor cromatice, fără altă călăuză decât aceea a propriilor urechi muzicale, şi să introducă şi semitonurile.

După cum la celelalte sisteme de obiecte, numele era asociat cu senzaţia, după ce aceasta a fost percepută clar (senzaţia de neted, zgrunţuros, roşu, albastru etc.), tot astfel şi numele notei se asociază cu sunetul respectiv, după ce acesta a fost sesizat în mod cert.

Limita maximă la care ajunge copilul (de 6-7 ani) este recunoaşterea şi indicarea prin nume a unui sunet izolat.

La tonuri se adaugă după aceea semitonurile, care, pentru a nu risipi inutil energiile, se pot recunoaşte după suportul clopoţeilor, care este negru în loc de alb (aşa cum sunt clapele pianului); exerciţiul senzorial constă în aşezarea lor printre tonurile respective h

Nu trebuie să confundăm *educaţia senzorială* a simţului muzical, în cadrul tehnicii generale care o delimitează, cu educaţia muzicală.

Exerciţiul de discernere a tonurilor se poate face fără să intrăm câtuşi de puţin în domeniul muzicii, aşa precum în alt domeniu, de exemplu, în ştiinţă, *fizicienii* studiază vibraţiile materiei şi sub forma specială pe care o constituie producerea sunetelor muzicale.

Exerciţiul senzorial reprezintă *baza necesară* pentru educaţia muzicală. Copilul care a făcut un astfel de exerciţiu este *pregătit* în mod excelent pentru a

înţelege muzica, şi deci pentru a face progrese mai rapide.

Nu este nevoie să spunem că, în cazul de faţă, tocmai muzica va continua şi va întări educaţia senzorială, după cum studiul picturii continuă să consolideze educaţia vizuală a culorilor etc. Însă baza exactă a unei „percepţii clasificat”, care s-a pus în conştiinţa copilului ca o piatră fundamentală de încercare, are o valoare iniţială inestimabilă pentru progresul ulterior.

Tăcerea

În şcolile comune s-a crezut întotdeauna că tăcerea se obţine la poruncă, fără să se reflecteze asupra semnificaţiei cuvântului, fără să se ştie că se cerea „imobilitatea”, aproape oprirea vieţii pe tot timpul cât durează tăcerea. Tăcerea este suspendarea oricărei mişcări. Ea nu este, aşa cum se credea de obicei în şcoli, suspendarea unor „zgomote care depăşesc nivelul normal tolerat în mediul respectiv”.

„Tăcerea”, în şcolile obişnuite, este echivalentă cu „încetarea gălăgiei” - oprirea unei reacţii, negarea debandadei şi a dezordinii.

Tăcerea însă poate fi înţeleasă şi în mod pozitiv, ca o stare „superioară” ordinii normale a lucrurilor. Ca o inhibiţie instantanee, care constă într-un efort, o încordare de voinţă, şi care ne îndepărtează de zgomotele vieţii obişnuite, ca şi când ne-ar izola sufletul de chemările din afară.

Aceasta este tăcerea la care am ajuns în şcolile noastre, tăcere adâncă, deşi se păstrează într-o clasă de peste patruzeci de copii mici, între trei şi şase ani.

O poruncă n-ar fi putut niciodată să producă minunata cucerire a unor voinţe unite în voinţa de a inhiba orice gest, în acea epocă a vieţii în care mişcarea pare irezistibilă, fiind caracteristica statornică a vârstei.

Opera *colectivă* s-a realizat cu acei copii care erau obişnuiţi să lucreze, fiecare pe seama lui, în căutarea unor satisfacţii interioare.

Trebuie să-i învăţăm pe copii ce înseamnă *tăcerea:* în acest scop, le cerem să facă mai multe exerciţii de tăcere, care contribuie în măsură însemnată la surprinzătoarea capacitate a copiilor noştri de a păstra disciplina.

Atrag atenţia copiilor asupra mea, care *rămân tăcută*.

Mă aşez în diferite poziţii: în picioare, şezând, însă *imobilă*, *tăcută*. Un deget care se mişcă poate produce un zgomot, fie chiar imperceptibil: aş putea să respir aşa încât să se audă; dar nu, totul este tăcere absolută. Nu feste lucru uşor. Chem un copil şi îl invit să se comporte ca mine; el îşi potriveşte un picior ca să ajungă la o poziţie bună: iată un zgomot! îşi mişcă un braţ, târşindu-l, frecându-l imperceptibil de rezemătoarea fotoliului: este un zgomot; respiraţia lui nu este încă tăcută, liniştită cu totul, absolut neobservabilă, ca a mea.

Cit durează aceste manevre şi în timp ce expunerile mele scurte şi incitante sunt întrerupte de imobilitate şi tăcere, copiii stau încântaţi, ascultând şi privind. Pe foarte mulţi îi interesează faptul, pe care nu l-au observat niciodată, că se fac multe zgomote de care nu ne dăm seama şi că există mai *multe grade de tăcere*. Există o tăcere *absolută,* atunci când nimic, absolut nimic nu se mişcă. Ei mă privesc uimiţi când

mă opresc dreaptă în mijlocul sălii şi, într-adevăr, totul se petrece ca şi când *n-aş fi acolo*. Atunci toţi se iau la întrecere să mă imite şi se silesc să facă la fel. Iar eu le atrag atenţia că ici şi colo un picior se mişcă aproape imperceptibil. Atenţia copiilor se îndreaptă asupra tuturor părţilor corpului, cu o intensă hotărâre de a ajunge la imobilitate. În timp ce ei se exersează astfel, iată că se realizează cu adevărat o tăcere deosebită de aceea care se numeşte de obicei *tăcere:* pare că viaţa dispare treptat, Că sala devine din ce în ce mai goală, ca şi când nimeni nu ar mai fi acolo. Atunci începe să se audă *tic-tac*-ul pendulei de pe perete: şi acel *tic-tac* pare că *creşte în intensitate,* pe măsură ce tăcerea devine tot mai desăvârşită. De afară, din curtea care părea tăcută, iată că ajung diferite zgomote: o pasăre care ciripeşte, un copil care trece. Copiii rămân fascinaţi de tăcerea aceea, ca de o cucerire reală a lor. „Iată - zice conducătoarea -, acum este o linişte totală, ca şi când aici n-ar mai fi nimeni”.

Când ajungeam la acest grad de tăcere, închideam ferestrele şi făceam întuneric, spunând copiilor: „Acum ascultaţi o voce slabă care vă strigă pe nume”.

Atunci, dintr-o cameră alăturată aflată în spatele copiilor, prin uşa deschisă, îi chemam pe şoptite, însă lungind silabele, ca şi cum aş fi chemat pe cineva din depărtare, de pe un munte - şi această voce, aproape tainică, părea că ajunge la inima copiilor şi că le atrage sufletul. Toţi cei chemaţi se ridicau în tăcere, ferindu-se să nu atingă scaunul şi umblând în vârful picioarelor, atât de uşor incit aproape nici nu era simţit. Şi totuşi, pasul lui răsuna în tăcerea absolută, nici un moment întreruptă, în imobilitatea stăruitoare a tuturor celorlalţi. Copilul ajungea la uşă cu faţa veselă, făcând câteva salturi în odaia alăturată, înăbuşindu-şi

scurtele izbucniri de râs; sau mă prindea de haină şi se lipea de mine; sau se oprea să privească la colegii care încă aşteptau în tăcere. Cel chemat simţea că i s-a acordat un privilegiu, un dar, un premiu, deşi ştia că *toţi* vor fi chemaţi, „începând cu copilul care păstrează cea mai desăvârşită tăcere în sală”. Astfel, fiecare dintre ei se silea să merite, printr-o ţinută desăvârşită, chemarea de care era sigur. Am văzut odată o micuţă de trei ani silindu-se să înăbuşe un strănut şi reuşind. Ea îşi reţinea respiraţia în pieptul ei mic, care se zbuciuma - şi a rezistat, până la victorie.

Acest joc îi farmecă pe cei mici; faţa lor concentrată, imobilitatea lor răbdătoare sunt o dovadă că ei încearcă o mare plăcere. La început, când sufletul copilului îmi era necunoscut, m-am gândit să le arăt mici dulciuri şi mici jucării, promiţând că le voi da *celui chemat,* crezând că darurile pot constitui atracţia necesară pentru a obţine astfel de eforturi de la copii. Dar foarte curând a trebuit să-mi dau seama că era inutil.

După ce învingeau eforturile, emoţiile şi bucuriile *tăcerii,* copiii ajungeau, la mine, ca nişte corăbii în port; toate acestea îi făceau fericiţi - fericiţi de a fi simţit ceva nou şi de a fi obţinut o victorie. Aceasta era răsplata lor. Ei *uitau* că le-am promis dulciuri şi nu erau preocupaţi să ia obiectul care credeam eu că i-ar atrage. Aşa că am renunţat la acest mijloc inutil şi am văzut, cu mirare, că jocul repetat se perfecţiona tot mai mult, încât şi copiii de trei ani stăteau nemişcaţi şi tăcuţi tot timpul necesar pentru a chema şi a scoate din sală pe cei patruzeci de copii. Atunci mi-am dat seama că şi sufletul de copil are răsplata şi bucuriile sale spirituale. După exerciţii de felul acesta, mi se părea că ei mă iubesc mai mult; cu siguranţă că au

devenit mai ascultători, mai blânzi şi mai stăpâniţi. De fapt, ne izolaserăm toţi de lume şi petrecuserăm câteva minute împreună, uniţi prin aceleaşi gânduri: eu dorind să vină la mine şi chemându-i, ei ascultând, în tăcerea cea mai adâncă, vocea care se adresa personal fiecăruia, socotindu-l, în acel moment, cel mai bun dintre toţi!

Lecţia asupra tăcerii. Iată o lecţie care s-a dovedit foarte eficace pentru a învăţa pe copii ce înseamnă tăcerea desăvârşită. Într-o zi, ducându-mă la o „Casă a copiilor”, am întâlnit în curte o mamă care îşi ţinea în braţe fetiţa în vârstă de patru luni, *înfăşată*, aşa cum încă se mai obişnuia în popor, la Roma, unde micuţii sugari, înveliţi şi strânşi astfel în faşele care modelează corpul lor plăpând, se numesc *„pupi”* “. Micuţa, liniştită şi durdulie, părea întruparea păcii.

Am luat-o în braţe şi ea a rămas nemişcată şi cuminte. M-am apropiat cu micuţa în braţe; copiii din sală s-au repezit afară ca să mă întâmpine, cum fac de obicei, îmbrăţişându-mi, pe întrecute, genunchii, câteodată atât de violent, încât aproape că mă răsturnau. Eu am zâmbit, arătându-le *păpuşa*. Ei au înţeles şi săreau în jurul meu, privindu-mă cu ochi strălucitori de plăcere, dar fără să mă atingă, din respect pentru micuţa pe care o ţineam în braţe. Am intrat aşa în sală, cu copiii strânşi în jurul meu. Ne-am aşezat pe scaune. Eu în faţa lor, pe un scaun mare, nu pe scaunele micuţe, cum îmi era obiceiul. Adică m-am aşezat solemn. Ei priveau la micuţa mea, cu un amestec de gingăşie şi de bucurie: nimeni nu pronunţase încă nici un cuvânt. Eu am zis: „V-am adus o educatoare mică”. Priviri surprinse, mirate, râsete. „Da, o educatoare, pentru că nici unul dintre voi nu stă cuminte ca ea”. Toţi micuţii se străduiau să stea

nemişcaţi la locul lor. „Dar picioarele nimeni nu le ţine nemişcate ca ea”. Toţi îşi potriveau picioarele cu grijă, ca să stea corect. Eu m-am uitat la ei şi am zâmbit: „Da, dar nu vor sta nemişcate niciodată ca ale ei: voi le mişcaţi puţintel, ea însă deloc. Nici unul nu poate să fie ca ea”. Copiii erau serioşi, se vădea că s-a strecurat în ei convingerea că mica educatoare le este superioară; câte unul surâdea şi părea să spună din ochi că tot meritul este al faşei. „Pe urmă, nici unul nu tace ca ea”. Tăcere generală. „Nu se poate să stea cineva chiar aşa de tăcut ca ea, pentru că ... ascultaţi respiraţia ei... cât e de uşoară ... apropiaţi-vă în vârful picioarelor”. Câţiva s-au ridicat şi s-au apropiat, încet, încet, în vârful picioarelor, aplecând capul şi întorcând urechea spre micuţă. Tăcere mare. „Nici unul nu poate respira aşa de tăcut ca ea”. Copiii priveau uimiţi - nu se gândiseră niciodată că şi atunci când stau nemişcaţi, fac zgomote şi că tăcerea celor mici este mai adâncă decât tăcerea celor mari. Se străduiau aproape să nu mai respire. Eu m-am ridicat. „Plec, încet, încet” (umblam în vârful picioarelor, fără să fac nici un zgomot). „Şi totuşi se aude ceva de la mine, oricât m-aş mişca de încet, se aude. Dar ea merge cu mine şi nu face nici un zgomot; ea, da, pleacă şi e tăcută”. Copiii au surâs mişcaţi, au înţeles adevărul şi gluma din vorbele mele. Am restituit mamei *păpuşa* pe fereastră.

În urma micuţei se pare că a rămas o vrajă care învăluie sufletele: nimic nu este mai blând în natură ca respiraţia neauzită a unui nou-născut. În comparaţie cu ea, devine palidă expresia lui Wordsworth cu privire la pacea tăcută a naturii; „Ce linişte, ce pace! Unicul sunet: picătura de pe vâsla atârnată”.

Şi copiii simt poezia tăcerii unei vieţi umane paşnice care se naşte!

Cap. 9 - Generalităţi cu privire la educaţia simţurilor

Metoda de educaţie senzorială a copiilor normali de la trei la şase ani pe care am înfăţişat-o mai sus nu reprezintă, desigur, perfecţiunea întruchipată, însă ea deschide, după părerea noastră, o cale nouă de investigaţie psihologică, prin care s-ar putea obţine rezultate însemnate.

Până acum, psihologia experimentală se preocupa de *perfecţionarea instrumentelor de măsură,* adică de gradarea stimulilor; n-a existat însă o încercare capabilă *să pregătească metodic indivizii pentru senzaţii.*

Eu socotesc că, dimpotrivă, psihometria se va dezvolta cu adevărat mai mult prin pregătirea *individului,* decât a *instrumentului* de măsurat.

Trecând însă peste atare interes pur ştiinţific, *educaţia simţurilor* prezintă un foarte mare interes *pedagogic*.

De fapt, noi ne propunem două scopuri în educaţia generală: unul biologic şi unul social; cel biologic constă în a *ajuta* dezvoltarea naturală a individului, iar cel social, în a pregăti individul pentru mediul său (şi în acesta intră şi educaţia profesională, care îl învaţă pe individ să utilizeze mediul). Educaţia simţurilor este efectiv de cea mai mare importanţă în ambele sensuri: dezvoltarea simţurilor precede de fapt dezvoltarea activităţilor intelectuale superioare; iar la copilul de la trei la şase ani, simţurile sunt în perioada formării.

Putem deci să *ajutăm* dezvoltarea simţurilor tocmai atunci când ele se află în această perioadă, gradând şi adaptând stimulii, aşa cum trebuie să se

ajute şi formarea limbajului, *înainte ca el să se fi dezvoltat* complet.

Întreaga educaţie a primei copilării trebuie să se inspire din acest principiu: *sprijinirea dezvoltării naturale a copilului*.

Partea cealaltă a educaţiei, adică aceea care constă în a adapta individul la mediu, va avea precădere ulterior, când perioada dezvoltării intense a fost depăşită.

Cele două părţi sunt întotdeauna împletite, dar *preponderenţa* fiecăreia este determinată de vârstă.

Perioada vieţii care se desfăşoară între trei şi şase ani cuprinde un interval de creştere fizică rapidă şi de *formare* a activităţilor psihice senzoriale. Copilul la vârsta aceasta îşi dezvoltă simţurile, atenţia sa este deci îndreptată spre observarea ambianţei.

Atenţia lui este atrasă de stimuli, nu de rostul lucrurilor. De aceea, perioada în cauză este aceea în care trebuie să dirijăm metodic stimulii senzoriali, pentru ca senzaţiile să se dezvolte raţional şi să *pregătească* astfel baza necesară pentru construirea unei mentalităţi pozitive la copil.

Pe lângă aceasta, prin educaţia simţurilor se pot *descoperi* şi *îndrepta* eventuale defecte, care trec astăzi încă neobservate în şcoli, cel puţin până când aceste defecte se manifestă în mod vizibil, adică atunci când *inadaptabilitatea la mediu* (surditate, miopie) *devine ireparabilă*.

Deci *educaţia fiziologică* pregăteşte direct *educaţia psihică,* perfecţionând organele simţurilor şi căile nervoase ale proiecţiei şi ale asociaţiei.

Dar şi partea cealaltă a educaţiei, care priveşte adaptarea individului la mediu, este atinsă indirect, deoarece noi pregătim în felul acesta copilăria

umanităţii timpurilor noastre. Oamenii civilizaţiei actuale sunt eminamente *observatori* ai mediului, dat fiind că trebuie să *utilizeze* la maximum toate bogăţiile sale.

Şi *arta* se bazează astăzi, ca pe timpul grecilor, pe observarea adevărului. Ştiinţa pozitivă progresează tocmai prin observaţie; toate descoperirile şi toate aplicaţiile lor, care, începând cu secolul trecut, au izbutit să transforme mediul civilizat, au fost realizate pe această cale. De aceea trebuie să pregătim noile generaţii pentru această *atitudine*, care devine necesară ca formă de viaţă civilizată modernă şi ca mijloc indispensabil pentru a continua cu eficacitate opera progresului nostru.

Noi am văzut că atât descoperirea razelor Röntgen, a undelor hertziene, a vibraţiilor radiumului, cât şi aplicaţiile descoperirilor lui Marconi etc. s-au născut din observaţie. În nici o altă epocă, gândirea, plecând de la investigaţii pozitive, n-a adus şi n-a făgăduit atâta lumină în speculaţia filozofică şi în lumea spiritului, ca în epoca noastră. Înseşi teoriile asupra materiei au condus la concepţii filozofice după descoperirea radiumului.

S-ar putea spune că, pregătind *observaţia*, pregătim şi căile care duc la descoperiri spirituale.

Educaţia simţurilor, formând oameni *observatori*, nu îndeplineşte numai un oficiu generic de adaptare la actuala fază a civilizaţiei; ea pregăteşte *direct* şi pentru viaţa *practică.*

După părerea mea, până în momentul de faţă. noi ne-am format o idee foarte imperfectă despre trebuinţele vieţii practice. Am plecat totdeauna de la *idei*, pentru a *coborî la căile motorii*. Astfel, spre exemplu, educaţia s-a preocupat întotdeauna de

instruirea *intelectuală*, şi numai în al doilea rând de *executarea* acţiunilor materiale. În general, atunci când predăm, *vorbim* despre obiectul care ne interesează şi ne străduim să-l îndemnăm pe şcolar, după ce *a înţeles,* să efectueze o lucrare în legătură cu acel obiect. Adeseori însă şcolarul care *a înţeles ideea* întâmpină enorme dificultăţi în efectuarea lucrării ce i se cere, pentru că în educaţia lui lipseşte un factor *de primă importanţă: perfecţionarea senzaţiilor.*

Pentru a ilustra acest principiu, să luăm câteva exemple. Noi spunem unei bucătărese să cumpere peşte proaspăt; ea înţelege ideea şi caută să o transforme în faptă. Dar dacă bucătăreasa nu şi-a exersat văzul şi mirosul pentru a şti după care semne se cunoaşte că peştele este proaspăt, nu va putea să execute ordinul primit.

Această lipsă devine încă mai evidentă în operaţiile culinare. Bucătăreasa poate să fie o ştiutoare de carte şi să cunoască de minune dozele şi duratele prescrise într-o carte de bucate; va şti cum să efectueze operaţiile necesare pentru a aranja felurile de mâncare etc., dar atunci când va trebui să aprecieze, cu mirosul, momentul precis al coacerii sau, cu ochiul sau cu pipăitul, momentul când trebuie adăugat un anumit condiment, acţiunea va da greş dacă bucătăreasa nu are simţurile destul de pregătite. Ea va trebui să dobândească această îndemânare printr-o *practică* îndelungată, iar această practică nu este altceva decât o *educaţie tardivă* a simţurilor, care adesea nu mai este eficace la adult.

Acelaşi lucru se poate spune despre munca manuală şi, în general, despre ucenicia practicată în toate artele şi meseriile. Fiecare trebuie să înveţe prin exerciţii repetate, iar a „învăţa” implică o educaţie a

simţurilor care se realizează la o vârstă înaintată. De exemplu, cei ce torc trebuie să dobândească aptitudinea de a utiliza simţul tactil al degetelor, pentru a distinge firele; cei care ţes sau brodează trebuie să dobândească o însemnată capacitate vizuală, pentru a distinge particularităţile muncii lor, în special pentru a distinge culorile.

În sfârşit, a învăţa o meserie, mai ales când ea este artistică sau pentru care se cere rafinament, înseamnă a obţine o dezvoltare a simţurilor şi a mişcărilor mâinii, iar această mişcare a mâinii este ajutată de rafinarea simţului tactil.

Dacă această educaţie este efectuată la o vârstă în care, în mod natural, perioada formativă s-a încheiat, ea va fi grea şi imperfectă. Secretul pregătirii pentru o meserie constă în utilizarea acestei perioade a vieţii, vârstă de la trei la şase ani, în care există o tendinţă naturală de a perfecţiona simţurile şi mişcările.

Acelaşi principiu este aplicabil nu numai în cazul muncii manuale, ci şi în cazul tuturor profesiunilor superioare, legate de o muncă practică.

Ceva analog se întâmplă cu medicii. Studentul în medicină studiază teoretic simptomatologia pulsului - şi se duce la patul pacientului cu toată bunăvoinţa de a o pune în practică, însă, dacă degetele lui nu ştiu să sesizeze fenomenul, studiul şi voinţa lui sunt zădărnicite. Pentru a deveni medic, îi lipseşte *capacitatea de a discrimina stimulii senzoriali.* Acelaşi lucru se poate spune şi despre *bătăile inimii,* pe care studentul le studiază în teorie, dar pe care urechea nu ştie să le *distingă*, după aceea, în practică. Se poate spune şi despre *contracţii şi vibraţii,* în faţa cărora *mina* rămâne nepricepută. Termometrul este cu atât mai indispensabil medicului, cu cât sistemul său

cutanat s-a adaptat mai puţin în aprecierea stimulilor termici.

Se ştie bine că un medic poate să fie un om *învăţat* şi *foarte inteligent,* fără să fie un *bun practician,* şi că pentru a forma un *bun practician,* este nevoie de un îndelung exerciţiu. În realitate, acest *îndelung exerciţiu* este totodată şi un tardiv şi adesea neeficace *exerciţiu al simţurilor*. După ce a asimilat teorii strălucite, medicul se vede constrâns să execute o muncă ingrată de *semiotică*, adică o muncă de *înregistrare a simptoamelor,* pentru a trage oarecare foloase practice din acele teorii. Iată, deci, un începător, care purcede metodic *la palpare, la percuţie, la auscultaţie* (*Auscultaţie: ascultarea (cu urechea sau cu stetoscopul) a zgomotului pe care îl produce inima sau plămânii*)*,* pentru a recunoaşte contracţiile, rezonanţele, tensiunile, suflul şi zgomotele, care, *numai ele,* vor putea să-l ajute să pună diagnosticul. De aici, adânca şi dureroasa descurajare, deziluzia tinerilor şi, pe deasupra, imoralitatea faptului de a exercita adesea o profesie de o responsabilitate atât de mare, *fără a avea siguranţă în constatarea şi aprecierea simptoamelor*! întreaga artă medicală se bazează pe această exercitare a simţurilor; dar şcolile *pregătesc* medici care au studiat clasicii! Ei bine, dezvoltarea intelectuală a medicilor rămâne neputincioasă în faţa insuficienţei simţurilor lor.

Am ascultat odată un chirurg care făcea lecţii cu mamele din popor, arătându-le cum se pot recunoaşte începuturile rahitismului la copii, cu scopul de a le îndemna să prezinte copiii rahitici medicului, la începutul bolii, adică atunci când intervenţia terapeutică poate să fie eficientă. Mamele au *înţeles ideea,* dar nu *ştiau cum să recunoască* deformaţiile

incipiente, deoarece le lipsea exerciţiul senzorial pentru discriminarea formelor slab deviate de la starea normală. De aceea, lecţiile nu au avut nici un rezultat.

Dacă ne gândim bine, aproape toate falsificările substanţelor alimentare sunt cu putinţă din cauza amorţelii simţurilor, atât de răspândită printre oameni. Fraudele în industrie sunt încurajate de lipsa de educaţie senzorială a maselor, după cum frauda escrocului se bazează pe naivitatea victimei. Adesea vedem cumpărători făcând apel la onestitatea vânzătorului sau bizuindu-se pe încrederea pe care le-o inspiră magazinul, pentru a se hotărî să facă o cumpărătură, şi aceasta pentru că le lipseşte capacitatea materială de a *judeca* direct, adică de a distinge cu simţurile proprii caracteristicile prin care diferă mărfurile,

În sfârşit, noi spunem în multe ocazii că *inteligenţa* devine nefolositoare dacă lipseşte *practica,* iar această practică este aproape totdeauna educaţia simţurilor. Orice om, în viaţa practică, are nevoie fundamentală de a recepta cu exactitate stimulii din ambianţă.

Destul de frecvent, însă, la *adult,* educaţia senzorială este grea, aşa cum este grea educaţia mâinii adultului care vrea să devină pianist. Este necesar ca educaţia simţurilor să se înceapă în perioada *de formaţie,* dacă vrem ca, mai târziu, să le perfecţionăm prin educaţie şi să le aplicăm la toate formele particulare ale culturii. De aceea, educaţia simţurilor ar trebui să înceapă *metodic* la vârsta copilăriei şi să continue după aceea în perioada instrucţiei, care va trebui să pregătească individul pentru viaţa practică din mediul ambiant.

Altfel, îl *izolăm* pe om de mediu. De fapt, când credem că prin *cultura intelectuală* am completat

educaţia, noi formăm gânditori apţi să trăiască în afara lumii, nu oameni practici. Iar atunci când, vrând să ne îngrijim prin educaţie de latura *practică* a vieţii, ne mărginim să exersăm căile de acţiune, noi trecem cu vederea partea fundamentală a educaţiei *practice:* aceea care pune pe om în relaţii directe cu lumea externă. Şi cum aproape întotdeauna *munca profesională* îl pregăteşte pe om să utilizeze mediul, el trebuie după aceea, de nevoie, să suplinească marea lipsă de educaţie, reîncepând, după ce şi-a *terminat educaţia*, exersarea simţurilor, tocmai pentru a se pune în relaţii directe cu mediul.

Educaţia estetică şi cea morală, la rândul lor, sunt legate strâns de educaţia senzorială. Multiplicând senzaţiile şi dezvoltând capacitatea de a aprecia cele mai mici diferenţe cantitative dintre stimuli, sensibilitatea devine *mai fină,* iar satisfacţiile se înmulţesc. Frumuseţea constă în armonie, nu în contraste, iar armonia este afinare (*Cuvânt derivat de la „a afina" - a curăţi de impurităţi*); de aceea, este nevoie de fineţe senzorială pentru a o percepe. Armoniile estetice din natură şi din artă scapă celui care are simţuri grosolane. Lumea este atunci mărginită şi aspră. În mediu există izvoare nesecate de bucurii estetice, pe lângă care oamenii trec indiferenţi, căutând plăcerea în senzaţiile tari şi grosolane, singurele care le sunt accesibile.

Dar în plăcerile grosolane foarte adesea se nasc obiceiuri vicioase, căci stimulii puternici nu ascut, ci tocesc simţurile, care atunci au nevoie de stimuli mereu mai tari.

Din punct de vedere fiziologic, importanţa educaţiei simţurilor iese în evidenţă dacă observăm schema arcului diastaltic (*Diastaltic: adjectiv care*

calificǎ acţiunea ansamblului organelor şi fenomenelor nervoase ce determinǎ contracţia muşchilor), care reprezintǎ sinteza funcţiunilor sistemului nervos.

Simţurile sunt organele de „prindere” a imaginilor din lumea externǎ necesare cunoaşterii intelectuale, dupǎ cum mâna este organul de prindere a lucrurilor materiale necesare corpului. Însǎ şi simţurile, şi mâna pot atinge un nivel de rafinament ce depǎşeşte exigenţele acestor sarcini simple, devenind instrumente tot mai nobile ale marelui motor intern care le pune în slujba sa.

Educaţia care înalţǎ inteligenţa trebuie sǎ facǎ la fel şi cu aceste douǎ mijloace susceptibile de o perfecţionare nelimitatǎ.

Cap. 10 - Educatoarea

Educatoarea care vrea să se pregătească pentru această formă specială de educaţie trebuie deci să fie lămurită înainte de toate că aici nu este vorba de a transmite copilului *cunoştinţe* cu privire la calităţile lucrurilor, ca: dimensiuni, formă, culoare etc., cu ajutorul obiectelor, şi că scopul urmărit nu este acela de a-l îndemna pe copil să se folosească fără greşeală de materialul care i se prezintă, efectuând „bine" un exerciţiu. Acest procedeu ar pune materialul nostru pe acelaşi nivel cu oricare altul, de exemplu, cu acela al lui Froebel, şi ar necesita intervenţia activă, continuă a educatoarei, care ar trebui să acţioneze, dând cunoştinţe, grăbindu-se să corecteze orice eroare, până când copilul învaţă. În sfârşit, materialul nu este un mijloc nou care se pune în mâna vechii educatoare active, pentru a o ajuta în sarcina ei de a preda

Aici este vorba de o deplasare radicală a activităţii, care până aici a fost exercitată de educatoare şi care, în metoda noastră, este exercitată, dimpotrivă, cu precădere de copil.

Acţiunea de educaţie este îndeplinită şi de educatoare, şi de mediu. Vechea educatoare „care predă" este înlocuită de un ansamblu mai complex, ceea ce înseamnă că, alături de educatoare, există şi multe alte obiecte (mijloace de dezvoltare) care colaborează la educarea copilului.

Deosebirea profundă dintre această metodă şi aşa-zisele „lecţii obiective" ţinute după vechile metode este că „obiectele" nu sunt un ajutor pentru educatoare, care trebuie să explice, adică nu sunt „mijloace didactice". Ele sunt un ajutor pentru copil, care le alege şi le însuşeşte, le utilizează după

tendinţele şi nevoile lui proprii, după impulsul interesului. În felul acesta, obiectele devin „mijloace de dezvoltare”.

Obiectele şi nu lecţia educatoarei constituie factorul principal; şi fiindcă cel care utilizează obiectele este copilul, tot el este factorul activ, şi nu educatoarea.

Cu toate acestea, educatoarea are multe îndatoriri, care nu sunt deloc uşoare; cooperarea ei nu este nicidecum exclusă, ci devine prudentă, delicată şi multiformă. Nu de vorbele ei este nevoie, nici de energie şi severitate, ci de înţelepciune şi prudenţă, atunci când trebuie să observe, să servească, să vină în ajutor sau să se dea la o parte, când trebuie să vorbească sau să tacă, după împrejurări şi după nevoi. Ea trebuie să dobândească o supleţe morală pe care nici o altă metodă nu i-a pretins-o până acum şi care constă în calm, în răbdare, generozitate şi modestie. Calităţile pozitive şi nu cuvintele constituie cea mai înaltă pregătire a sa.

Dacă am vrea să spunem pe scurt care este principala ei sarcină şcolară, am putea spune aşa: educatoarea trebuie să explice *utilizarea materialului.* Ea este, în primul rând, o trăsătură de unire dintre material (obiectele) şi copil. Sarcină simplă, modestă şi totuşi mult mai delicată decât aceea din şcolile vechi, unde, dimpotrivă, materialul era un simplu punct de sprijin pentru legătura intelectuală dintre ea, care trebuie să transmită ideile sale, şi copilul, care trebuie să le primească de la ea.

La noi, educatoarea nu face altceva decât să uşureze şi să lămurească pe copil cu privire la munca foarte activă şi continuă care i s-a rezervat, aceea de „a alege obiecte” şi de „a exersa cu ele”. Este ceva

asemănător cu ceea ce se petrece într-o sală de gimnastică, unde este necesară prezenţa profesorului şi a instrumentelor: profesorul explică utilizarea paralelelor sau a barelor, arată cum se mânuiesc greutăţile etc., iar elevii utilizează acele obiecte şi, prin această utilizare, îşi „dezvoltă” puterea, abilitatea şi tot ce se poate dezvolta, când energia musculară este pusă în legătură cu diferitele mijloace pe care le oferă sala de gimnastică pentru a se exersa.

Profesorul acela de gimnastică nu este un orator, ci un îndrumător. Iar aşa cum expunerile lui privitoare la teoria gimnasticii nu ar izbuti să facă mai viguros pe nici unul dintre elevii săi, tot astfel şi şcoala veche dădea greş în acţiunea de oţelire a personalităţii şi a caracterului copiilor.

În şcolile noastre însă, unde educatoarea se limitează să arate, să îndrumeze şi să pună la dispoziţie o sală de antrenament pentru minte, copiii se întăresc, devin individualităţi cu un caracter robust, profund disciplinate, şi dobândesc o sănătate interioară care este însuşi rezultatul strălucit al eliberării sufletului lor.

Educatoarea trebuie să facă un îndoit studiu; ea trebuie, pe de o parte, să cunoască bine munca de care răspunde, ca şi, pe de altă parte, funcţia rezervată „materialului”, adică „mijloacele de dezvoltare”. Pregătirea „teoretică” a unei astfel de educatoare este anevoioasă, pentru că ea trebuie să se „formeze pe sine însăşi”, trebuie să înveţe să observe, să fie calmă, răbdătoare şi modestă, să-şi stăpânească pornirile proprii şi să îndeplinească o sarcină eminamente *practică* în delicata ei misiune. La rândul său, ea are nevoie mai mult de o sală de

antrenament pentru sufletul său, decât de o carte pentru inteligenţa sa.

Cu toate acestea, ea poate învăţa uşor şi îşi poate face o imagine limpede despre „sarcina sa activă”, adică aceea care priveşte educatoarea *ca factor ce pune pe copil în relaţie cu elementul care îl face să reacţioneze.* Ea trebuie să ştie să aleagă obiectul adecvat şi să-l ofere în aşa fel, încât acesta să fie înţeles şi să trezească interesul profund al copilului.

De aceea, educatoarea trebuie *să cunoască destul de bine materialul*, avându-l totdeauna prezent în minte, şi sa *înveţe cu exactitate tehnica*, stabilită şi ea experimental, atunci când *prezintă acest material* şi când *acţionează asupra copilului*, *pentru a-l călăuzi efectiv.* Toate acestea se leagă strâns de pregătirea educatoarei. Ea poate să studieze teoretic unele principii generale foarte folositoare pentru a se orienta în practică, însă numai prin experienţă va deveni stăpână pe modalităţile delicate care variază când acţionează asupra unor indivizi deosebiţi. Aceasta, pe de o parte, pentru a nu frâna, cu materiale inferioare, dezvoltarea unor spirite evoluate, trezind plictiseala, iar pe de altă parte, pentru a nu oferi obiecte care deocamdată nu pot fi apreciate, distrugând primul entuziasm infantil.

Cunoaşterea materialului. Pentru a cunoaşte materialul, nu este de ajuns ca educatoarea să se mulţumească a-l examina, a-l studia după carte sau a învăţa cum să-l utilizeze, după expunerile unui profesor. Ea trebuie să se exerseze mult timp cu el, străduindu-se astfel să aprecieze, prin experienţă, dificultăţile sau interesul pe care îl poate trezi fiecare material în parte, şi să descopere, deşi imperfect, impresiile pe care el le-ar putea face asupra copiilor.

Dacă, pe lingă aceasta, educatoarea va avea răbdarea să „repete” exerciţiile tot atât de îndelung ca un copil, ea va evalua singură energia şi rezistenţa de care este capabil un copil de o anumită vârstă. În această ultimă privinţă, educatoarea va putea să grupeze materialele după gradul lor de dificultate şi să studieze astfel ce activităţi poate desfăşura copilul odată cu înaintarea în vârstă (vezi capitolul XXVI - cu privire la ordinea exerciţiilor).

Păstrarea ordinii. Educatoarea îl pune pe copil în relaţie cu materialul şi, în acelaşi timp, cu *ordinea* care domneşte în ambianţă, îl supune adică regulii pe care se bazează o „*organizare disciplinară externă*”, foarte simplă, dar suficientă pentru a asigura o muncă liniştită.

Aceasta înseamnă că fiecare obiect trebuie să aibă un loc determinat, unde este păstrat şi unde rămâne când nu e folosit. Copilul poate lua un material numai de la locul unde este „expus pentru libera alegere”. şi, după ce a terminat şi nu mai lucrează cu el, este obligat să-l ducă la locul lui, în aceeaşi stare în care l-a găsit când l-a luat.

Nici un copil nu poate încheia o activitate numai pentru a-şi satisface impulsul propriu, ci trebuie să continue munca până la capăt, făcând un efort de bunăvoie, pentru a respecta ambianţa şi regulile care o conduc. Niciodată nu este îngăduit unui copil să treacă materialul unui coleg, deci nici să îl ia de la el.

În felul acesta, se înlătură, chiar de la început, orice competiţie. Obiectul care nu este expus nu există pentru cel care îl caută. Iar dacă îl doreşte intens, nu poate face altceva decât să aştepte, cu răbdare, până când colegul său va fi isprăvit cu utilizarea lui şi îl va fi adus la locul unde este expus.

*Supravegherea. Î*n sfârşit, educatoarea „veghează” pentru ca un copil care este absorbit de munca lui să nu fie tulburat de nici un coleg. Această funcţie de „înger păzitor” al sufletelor concentrate în efortul care va trebui să le înalţe este unul dintre cele mai solemne îndatoriri ale educatoarei.

Ţinerea lecţiilor. În funcţia sa de îndrumare a copiilor în munca cu materialul (lecţiile educatoarei), ea trebuie să distingă două etape diferite. În prima etapă, pune pe copil în contact cu materialul, îl „iniţiază” în utilizarea lui (momentul iniţierii). În a doua etapă, intervine spre a lămuri copilul care a reuşit, prin exerciţiile sale spontane, cum să stabilească diferenţele dintre lucruri. În acest moment, educatoarea poate să precizeze mai bine ideile dobândite în mod spontan de copil, dacă este necesar, şi să îi dea nomenclatura privitoare la diferenţele percepute.

Cap. 11 - Tehnica lecţiilor

Prima perioadă: iniţierile

Izolarea obiectului. Când educatoarea ţine o lecţie, adică atunci când vrea să îl ajute pe copil în utilizarea materialului senzorial, ea trebuie să nu uite că *atenţia* copilului trebuie să se izoleze de tot ce este străin de obiectul lecţiei. De aceea, va avea grijă să pregătească o măsuţă de pe care s-au înlăturat toate lucrurile inutile şi să pună pe ea numai materialul pe care vrea să îl prezinte.

Executarea cu exactitate. Ajutorul pe care educatoarea trebuie să îl dea constă în a prezenta copilului materialul pentru a-i arăta cum se foloseşte, efectuând ea însăşi, o dată sau de două ori, exerciţiul. Spre exemplu, va scoate cilindrii din suporturile respective, îi va amesteca şi îi va pune iarăşi la locul lor, prin încercări. Sau va amesteca tăbliţele înfăşurate cu mătase colorată, care trebuie puse perechi, apucând una la întâmplare, în mod corect, pentru a nu atinge mătasea, aşezând-o alături de a doua tăbliţă de aceeaşi culoare ş.a.m.d.

Trezirea atenţiei. De fiecare dată când educatoarea oferă obiectul, nu o va face cu răceală, ci cu un interes viu, căutând să atragă atenţia copilului.

Împiedicarea utilizării greşite a materialului. Dacă educatoarea vede că materialul este folosit în aşa fel încât nu serveşte scopului pentru care a fost confecţionat, adică nu contribuie cu nimic la dezvoltarea inteligenţei copilului, ea este obligată să oprească exerciţiul, însă cu cea mai mare blândeţe, când copilul în cauză este liniştit şi bine predispus sufleteşte; dacă însă un copil tinde să facă dezordine,

educatoarea îl va împiedica scurt şi cu o observaţie energică, însă fără a da impresia că l-ar pedepsi pentru gălăgie sau dezordine, ci că îşi afirmă autoritatea sa de educatoare asupra copilului.

De fapt, autoritatea devine în acest caz „sprijinul” necesar pentru copil, care, arătându-se dezordonat pentru că se află într-o stare momentană de dezechilibru, simte nevoia unei forţe care să-l sprijine, aşa cum cineva care se împiedică simte nevoia să se sprijine de ceva, ca să poată rămâne în picioare. A da *ajutor* în asemenea cazuri înseamnă a întinde mâna prietenească a celui „tare”, omului „slab”.

Când însă copilul „lucrează”, el este ca o persoană în echilibru perfect şi care dispune de materialul necesar pentru a se exersa, aşa cum, pentru a-şi perfecţiona agilitatea, corpul are nevoie de o sală de gimnastică.

Trebuie să deosebim net două feluri de erori pe care le poate face copilul:

— *eroarea care este controlată de materialul însuşi* şi care provine din faptul că un copil, cu toată bunăvoinţa lui de a executa exact un exerciţiu pe care îl cunoaşte bine, încă nu reuşeşte pentru că nu este încă destul de matur ca să-l poată executa perfect, pentru că nu distinge senzorial diferiţii stimuli sau pentru că nu poate face anumite mişcări, ale căror mecanisme nu şi le-a dezvoltat îndeajuns. De exemplu, greşeşte când introduce cilindrii în cavităţile suportului, pentru că nu distinge încă diferenţa dintre cilindri sau, dintr-un motiv analog, aşază un cub mai mare peste unul mai mic atunci când construieşte turnul etc.

Greşeli de felul acesta sunt controlate de material, care nu permite să se continue la nesfârşit aceeaşi greşeală; ele pot fi corectate numai prin perfecţionarea

copilului, adică prin acea „modificare” care va fi consecinţa unui lung şi corect exerciţiu cu materialul. Greşelile acestea pot fi introduse în categoria atât de cunoscută a celor despre care dictonul afirmă că „greşind se învaţă” şi *bunăvoinţa* le elimină cu ajutorul mijloacelor ce vin din afară;

— *cealaltă eroare este rezultatul relei-voinţe, neglijării îndrumărilor*, cum ar fi, spre exemplu, cazul copilului care trage blocul cu incastre ca pe o căruţă, sau care construieşte căsuţe din tăbliţele cu mătase colorată, sau care umblă pe barele aşezate în şir, sau care pune în jurul gâtului o ramă cu legături ca pe un colier ş.a.m.d. Este o utilizare abuzivă a materialului, care seamănă dezordine sau tendinţe străine de scopurile pe care le poate servi materialul respectiv, fâcându-l inutil; de aici rezultă risipă de energie, gălăgie, acţiuni care îndepărtează copilul de posibilitatea de a se concentra, adică de scopul de a se ameliora şi de a se dezvolta. Este ca şi cum o hemoragie ar face să se risipească sângele care trebuie să se îndrumeze spre inimă pentru a menţine viaţa şi sănătatea. Asemenea erori nu ne mai îndreptăţesc să spunem că „greşind se învaţă”, ci că posibilitatea de a învăţa se îndepărtează cu cât durează mai mult eroarea. Atunci intervine educatoarea, cu autoritatea sa, în ajutorul sufletului plăpând şi în primejdie, oferindu-i ajutorul său, câteodată cu blândeţe, câteodată energic.

Respectarea activităţii utile. Dacă, dimpotrivă, copilul utilizează materialul fie imitând cu exactitate modalitatea pe care a învăţat-o de la educatoare, fie în alt mod imaginat de el însuşi, dar cu modificări care dovedesc un efort de inteligenţă, o aplicaţie folositoare pentru dezvoltarea lui, educatoarea va lăsa copilul să

continue a repeta acelaşi exerciţiu sau să facă încercări şi experienţe proprii cât timp doreşte el, *fără a-i întrerupe activitatea*, fără a corecta mici erori şi fără a opri lucrarea de teama că s-ar obosi.

Încheierea în ordine a exerciţiilor. Atunci însă când un copil a încetat spontan exerciţiul, adică atunci când s-a epuizat acel avânt care l-a împins să se ocupe cu interes de materialul respectiv, educatoarea, în caz de nevoie, poate şi chiar trebuie să intervină, pentru ca acel copil să ducă materialul la locul său, în aşa fel încât toate lucrurile să fie iarăşi puse în ordine desăvârşită.

Perioada a doua: lecţiile

Al doilea moment este acela în care educatoarea *intervine* pentru a preciza mai bine ideile copilului care, după ce a fost iniţiat, a făcut deja multe exerciţii şi a reuşit să distingă diferenţele pe care le prezintă materialul senzorial.

Principala intervenţie constă în a învăţa pe copil nomenclatura exactă.

Prin aceasta se ajută copilul să-şi însuşească un limbaj corect, care este uşor de statornicit la această vârstă fragedă.

În metoda noastră, una dintre cele mai delicate preocupări ale educatoarei trebuie să fie aceea de a indica cu exactitate termenii proprii ai vocabularului care corespund ideii pe care materialul trebuie să o fixeze în mintea copilului. Comunicând aceste cuvinte exacte, educatoarea le va pronunţa corect şi clar, scandând sunetele componente, însă fără să recurgă la un mod neobişnuit de a vorbi, adică fără nici o exagerare.

Lecţia în trei timpi

În acest scop, am descoperit că şi în cazul copiilor normali *lecţia în trei timpi*, utilizată de Séguin pentru a obţine, la copilul deficient, asociaţia dintre imagine şi cuvântul corespunzător, este excelentă. Lecţia aceasta a fost adoptată în şcolile noastre.

Primul timp: asocierea percepţiei senzoriale cu numele

Educatoarea va trebui să pronunţe mai întâi substantivele şi adjectivele necesare, fără să adauge altceva; cuvintele se pronunţă foarte răspicat şi cu voce tare, încât *diferitele sunete* ale cuvântului să fie percepute de copil distinct şi clar.

Astfel, spre exemplu, punându-l să pipăie hârtia netedă şi cea şmirgheluită, la primele exerciţii senzoriale, va zice; „e netedă” - „e aspră!” repetând chiar de mai multe ori cuvântul, cu modulaţii diferite ale vocii, însă întotdeauna cu vocalele clare şi cu pronunţare desluşită: „neted, neted, neted” - „aspru, aspru, aspru”.

Tot aşa la senzaţiile termice va zice: „rece!” - „cald!”, apoi „îngheţat” - „călduţ” - „frige”.

După aceea va începe să folosească cuvântul generic „căldură” - „căldură mai mare”, „căldură mai mică” etc.

Dat fiind că lecţiile de denumire trebuie să constea în provocarea asocierii numelui cu obiectul sau cu ideea abstractă pe care o reprezintă acel nume, *obiectul* şi *numele,* numai ele trebuie să impresioneze conştiinţa copilului. De aceea este necesar să nu se

pronunţe nici un alt cuvânt în afară de numele respectiv.

Al doilea timp: recunoaşterea obiectului care corespunde numelui.

Educatoarea trebuie întotdeauna să *verifice* dacă lecţia a reuşit să realizeze ce şi-a propus.

Prima verificare se face pentru a vedea dacă numele a fost asociat cu obiectul în conştiinţa copilului. Pentru aceasta, educatoarea va trebui să lase timpul necesar, adică între lecţie şi verificare se va păstra tăcere câteva clipe. Apoi va întreba copilul, încet şi pronunţând cu mare claritate numai substantivul (sau adjectivul) învăţat: „Care este neted?” - „Care este aspru?”.

Copilul va arăta obiectul cu degetul şi educatoarea va şti că asociaţia s-a realizat.

Acest al doilea timp este cel mai important dintre toate şi conţine adevărata lecţie, adevăratul ajutor mnemonic şi asociativ. Când educatoarea a văzut că un copil a înţeles şi se interesează, va repeta de mai multe ori aceleaşi întrebări: „Care este neted?” - „Care este aspru?”.

Repetând de mai multe ori întrebarea, educatoarea repetă cuvântul, care până la urmă va fi memorat. La fiecare repetare, copilul, răspunzând prin indicarea obiectului, repetă exerciţiul de asociere a cuvântului pe care îl învaţă şi îl fixează. Dacă însă educatoarea constată, de la început, că un copil nu este dispus să-i dea atenţie şi îi răspunde greşit, fără să facă nici un efort pentru a se corecta, atunci, în loc să-l îndrepte şi să insiste, va trebui să întrerupă lecţia, pentru a o reîncepe într-un alt moment, în altă zi. De fapt, pentru ce l-ar corecta? Dacă un copil nu a reuşit să asocieze

numele cu obiectul, singurul mod de a reuşi este să *repete atât* stimulul senzorial, cât şi numele, adică să repete lecţia. Când însă un copil a greşit, aceasta înseamnă că în acel moment nu era pregătit pentru asociaţia psihică pe care vrem să o provocăm în el; de aceea va trebui să alegem un alt moment.

Dacă, îndreptându-l, i-am zice: „Nu, ai greşit; spune aşa”, în mintea copilului ar rămâne *aceste* cuvinte dojenitoare, care îl vor impresiona mai mult decât celelalte (de exemplu: neted, aspru), întârziind astfel învăţarea cuvintelor respective. În schimb, tăcerea care urmează după eroare lasă intact câmpul conştiinţei copilului, iar lecţia următoare se va putea *suprapune* cu eficacitate peste cea dinţii.

Timpul al treilea: amintirea cuvântului care corespunde obiectului.

Timpul al treilea este o verificare rapidă a lecţiei anterioare. Educatoarea, va întreba copilul: „Cum este acesta?” - şi dacă un copil este apt să răspundă, el va spune cuvântul care trebuie: „Este neted”. - „Este aspru”.

Fiindcă adesea copiii sunt nesiguri când pronunţă aceste cuvinte, care de multe ori sunt noi pentru ei, educatoarea poate să insiste, făcându-i să repete încă o dată sau de două ori, îndemnând copilul să pronunţe mai clar; „Cum este? ..„Cum Dacă un copil dă dovadă că are defecte simţitoare de vorbire, acum este cazul să fie învăţat cum să pronunţe exact, prin eventuale exerciţii de corectare a pronunţării.

Aplicaţii ilustrative. Indicaţii cu privire la utilizarea materialului. Incastrele cilindrice

Dimensiunile. După ce copilul s-a exersat mai mult timp cu cele trei suporturi cu cilindri şi după ce a dobândit siguranţă în mânuirea lor, educatoarea scoate toţi cilindrii de aceeaşi înălţime, aşezându-i unul lângă altul pe măsuţă. După aceea, alege cele două extreme, zicând: „Acesta este cel mai *gros”* - „Acesta este cel mai *subţire*”, şi îi pune alături, ca să fie mai eficace comparaţia; apoi, prinzându-i de buton, le suprapune bazele ca să se vadă diferenţa; în sfârşit, îi pune unul lângă altul, în poziţie verticală, pentru ca să arate că au aceeaşi înălţime; în acest timp, poate repeta de mai multe ori: *gros, subţire.* De fiecare dată, trebuie să aplice ceilalţi timpi de verificare potrivit cărora educatoarea cere: „Dă- mi-l pe cel mai gros”, „pe cel mai subţire”, şi, în sfârşit, trece la verificarea vorbirii: „Cum este acesta?”. În lecţii succesive, educatoarea dă la o parte cele două extreme şi repetă lecţia cu celelalte două extreme rămase; la urmă, ia toate piesele, alege una la întâmplare şi zice: „Dă-mi unul mai gros decât acesta”. - „Unul mai subţire”.

Cu suportul al doilea, educatoarea procedează la fel. Acum pune toate piesele în poziţie verticală, ele având o bază destul de mare ca să stea în această poziţie, şi zice: „Este cel mai *înalt”.* - „Este cel mai *scund”*; apoi pune cele două extreme una lângă alta, scoţându-le din şir, le suprapune bazele, ca să se vadă că sunt egale. De la extreme, se trece la cele mijlocii, ca în primul exerciţiu.

La al treilea suport, după ce educatoarea a aşezat toate piesele în gradaţie, îl arată pe cel dintâi, zicând: „Este cel mai *mare”,* apoi pe ultimul, zicând: „Este cel mai *mic”.* La urmă, le aşază una lângă alta, arătând că se deosebesc şi ca înălţime, şi ca bază. Procedeul este analog cu cel din cele două exerciţii precedente.

Tot aşa se procedează şi cu sistemele gradate de prisme, de bare şi de cuburi. Prismele sunt în primul sistem *groase* şi *subţiri;* în sistemul al doilea, *înalte şi scunde;* în acelaşi sistem sunt de aceeaşi *lungime;* barele sunt *lungi* şi *scurte* şi de aceeaşi *grosime*; cuburile sunt *mari* şi *mici* şi se deosebesc prin toate cele trei dimensiuni.

Formele. După ce copilul a dat dovadă că distinge cu siguranţă formele incastrelor plane, educatoarea începe lecţiile de nomenclatură pentru cele două forme opuse: *pătratul* şi *cercul,* urmând metoda obişnuită. Nu va indica toate numele figurilor geometrice, ci numai unele principale, ca: pătrat, cerc, dreptunghi, triunghi, oval, arătând mai ales că unele dreptunghiuri sunt *înguste* şi *lungi*, iar altele, *late* şi *scurte*, în timp ce pătratele sunt egale pe toate laturile şi pot fi numai *mari* şi *mici*. Aceasta se arată uşor cu incastrele plane; de fapt, întorcând în orice parte piesa pătrată, ea *intră întotdeauna* în scobitura sa, pe când *dreptunghiul*, dacă îl aşezăm pieziş, nu mai poate să intre. Copilul practică foarte bucuros acest exerciţiu. În acest scop, se aşază pe suport un pătrat şi o serie de dreptunghiuri cu latura lungă egală cu latura pătratului, latura scurtă descrescând gradat odată cu fiecare din cele cinci piese.

La fel se procedează pentru a arăta diferenţa dintre oval, elipsă şi cerc; cercul intră în orice poziţie în scobitura lui, oricum l-am învârti; elipsa nu intră dacă e aşezată de-a curmezişul, însă dacă este aşezată în lung, intră chiar dacă o întoarcem, pe când ovalul nu intră nici de-a curmezişul, nici dacă îl întoarcem; capătul *lat* trebuie să vină în partea lată a scobiturii, iar cel *îngust*, spre partea îngustă a scobiturii. Cercurile, *mari* şi mici, intră oricum în scobiturile lor. Sunt de

părere să nu se facă deosebirea între ovale şi elipse decât mult mai târziu, şi nu cu toţi copiii, ci cu aceia care arată un interes deosebit pentru figurile geometrice, fie alegând frecvent jocul respectiv, fie prin întrebări. (Aş prefera ca această deosebire să fie observată spontan de către copii mai târziu, de exemplu, la şcolile elementare.)

Îndrumarea copilului

Munca educatoarei noi este aceea a unui ghid. Ea îndrumează utilizarea materialului, căutarea cuvintelor exacte, uşurarea şi clarificarea oricărei munci; împiedică irosirea energiei, îndreaptă un eventual dezechilibru.

În felul acesta, ea dă copiilor ajutorul necesar pentru ca ei să înainteze cu siguranţă şi rapiditate pe drumul dezvoltării intelectuale.

Călăuză adevărată pe calea vieţii, ea nici nu împinge şi nici nu trage după sine; este mulţumită de munca prestată atunci când a asigurat drumul drept pentru acel preţios călător care este copilul.

Pentru a fi o călăuză sigură şi pricepută, educatoarea are nevoie de multă practică. Când a înţeles că fazele de iniţiere şi de intervenţie sunt diferite, educatoarea nu sesizează adesea în mod sigur gradul de maturitate a copilului, ca să treacă de la o fază la alta. Ea aşteaptă prea mult un copil sau altul să ajungă singur a distinge diferenţele, înainte de a interveni, învăţându-l cum se numesc.

Odată am găsit un copil de cinci ani care ştia deja să compună toate cuvintele, cunoscând foarte bine alfabetul (l-a învăţat în cincisprezece zile); el ştia să scrie la tablă; în desenele libere, dovedea nu numai că

este un observator, ci şi că *intuieşte* perspectiva, prin modul cum a desenat o casă şi o măsuţă. Cât despre exerciţiul simţului cromatic, amesteca la un loc cele şapte nuanţe ale celor nouă culori pe care le utilizăm noi, adică şaizeci şi trei de tăbliţe, fiecare îmbrăcată în mătase de o culoare sau de o nuanţă diferită; separa toate grupurile cu repeziciune şi, după aceea, aşeza fiecare obiect după nuanţă, acoperind, prin alăturarea lor, o măsuţă (*E vorba de materialul (piesele) pentru învăţarea culorilor. Vezi „Materialul pentru culori”, în prezentul volum*) pe care parcă aşternea un covor, cu culori nuanţate. Am făcut o experienţă şi i-am arătat lingă fereastră, în plină lumină, o tăbliţă colorată“ - stimulându-l să şi-o întipărească bine în minte pentru a şi-o aminti - şi, după aceea, l-am trimis la măsuţa pe care erau înşirate toate nuanţele, ca să ia tăbliţa care i se părea că are aceeaşi culoare, El comitea foarte mici erori, luând adesea culoarea identică, mai frecvent însă o lua pe cea mai apropiată, şi foarte rar o culoare ce se deosebea cu două grade. El avea deci o putere de discriminare şi o memorie a culorilor aproape prodigioasă. Acest copil, ca aproape toţi ceilalţi, era foarte pasionat pentru exerciţiile simţului cromatic.

Întrebând care este numele culorii albe, copilul a ezitat îndelung şi numai după câteva secunde a spus cu certitudine *alb.* Dar un copil atât de inteligent, chiar fără o intervenţie specială a educatoarei, putea să fi învăţat numele acestei culori în familie. Conducătoarea mi-a declarat că, după ce a observat la acel copil o mare greutate în reţinerea nomenclaturii culorilor, s-a limitat deocamdată să îl lase numai la exerciţiile simţurilor. Ea a crezut că e mai bine să nu intervină încă pentru a-l învăţa denumirile.

Desigur că educaţia acestui copil era puţin dezordonată, şi educatoarea lăsa prea liberă desfăşurarea spontană a activităţilor psihice. Oricât ar fi de meritoriu faptul de a oferi ideilor o bază de educaţie senzorială, este bine să se asocieze totuşi din timp *limbajul* cu *percepţia.*

Educatoarea trebuie să evite tot ceea ce este de prisos, dar nu trebuie să uite necesarul.

Existenţa elementelor inutile şi lipsa celor necesare sunt cele două erori principale ale educatoarei; linia de demarcaţie dintre cele două genuri de erori indică nivelul desăvârşirii sale.

Scopul pe care trebuie să-l ajungem este ca activitatea spontană a copilului să fie stabilită în mod ordonat. După cum nici un profesor nu poate înzestra un elev cu *agilitatea care se dobândeşte* prin *exerciţiu gimnastic,* ci este *necesar* ca elevul *însuşi* să se *perfecţioneze* prin munca sa proprie, tot aşa se întâmplă, în bună parte, cu educaţia simţurilor şi cu educaţia în *general.*

Să ne gândim ce face un profesor de pian. El îl învaţă pe elev poziţia corpului, îi dă noţiuni despre note, îi arată corespondenţa dintre nota scrisă şi clapa care trebuie atinsă, poziţia degetelor, apoi îl lasă să exerseze singur. Dacă din acest elev se va forma un pianist - între noţiunile date de profesor şi executarea pieselor muzicale se va scurge o perioadă de muncă îndelungată şi răbdătoare de exersare, care serveşte la dobândirea agilităţii articulaţiilor degetelor şi tendoanelor, la coordonarea unor mişcări musculare speciale, care trebuie automatizate, la întărirea muşchilor mâinii, prin exerciţii repetate la pian.

Deci pianistul va trebui să *se creeze singur pe sine.* El va fi cu atât mai desăvârşit cu cât tendinţele sale

naturale îl vor fi determinat să *insiste* în exerciţii; cu *toate acestea,* pianistul nu s-ar fi format niciodată *numai prin exerciţiu,* fără *îndrumarea* profesorului.

De fapt, s-ar putea spune că acelaşi lucru se întâmplă în orice formă de educaţie: valoarea unui om nu se măsoară prin profesorii pe care i-a avut, ci prin ceea ce a realizat.

Una din greutăţile întimpinate în aplicarea acestei metode cu educatoarele de tip vechi este aceea de a le opri să intervină atunci când copilul mic rămâne nedumerit multă vreme în faţa unei greşeli şi face repetate încercări să se corecteze. Atunci educatoarele vechi sunt cuprinse de milă şi intervin, cu o putere aproape irezistibilă, ca să-l ajute pe copil. Dacă sunt oprite în această intervenţie, au cuvinte de compătimire pentru micul elev; dar foarte curând acesta arată, prin faţa lui surâzătoare, bucuria de a fi învins singur un obstacol.

Copiii normali *repetă* de multe ori exerciţii de felul acesta - mai mult sau mai puţin, după individualitatea lor; unii după cinci sau şase repetiţii obosesc, alţii însă scot şi pun la loc piesele de peste *douăzeci de ori,* fără ca de pe obrazul lor să se şteargă o foarte vie expresie de interes. Odată, după ce am numărat şaisprezece repetiţii ale exerciţiului unei fetiţe de patru ani, am pus copiii să cânte un imn, pentru a-i distrage atenţia, însă ea continua netulburată să scoată cilindrii, să-i înşire, să-i amestece şi să-i pună iarăşi la loc.

O educatoare inteligentă ar putea să întreprindă interesante studii de psihologie individuală şi, până la un anumit punct, să măsoare durata de rezistenţă a atenţiei la diferiţi stimuli.

De fapt, când copilul se educă pe el însuşi, iar controlul şi corectarea erorii sunt lăsate pe seama

materialului, *educatoarei nu-i mai rămâne decât să observe.*

Cu metodele mele, educatoarea predă *puţin,* observă *mult* şi, mai presus de orice, are funcţia de a *conduce* activităţile psihice ale copiilor şi dezvoltarea lor fiziologică. De aceea, eu am schimbat numele de *educatoare* în acela de *conducătoare*.

La început, acest nume provoca un surâs, pentru că toată lumea se întreba *pe cine* trebuie să conducă educatoarea care nu avea supuşi, ea trebuind să lase micii ei şcolari în *libertate.* Dar conducerea ei este mult mai profundă şi mai importantă decât aceea care se înţelege de obicei, dat fiind că această educatoare conduce *viaţa şi sufletele*. Conducătoarele „Caselor copiilor” trebuie să aibă o idee foarte limpede cu privire la cei doi factori, şi anume: călăuzirea, care este sarcina educatoarei, şi exerciţiul individual, care este opera copilului.

Numai după ce şi-au însuşit această concepţie, ele vor putea trece raţional la aplicarea *unei metode* de a *conduce* educaţia spontană a copilului şi de a împărtăşi noţiunile necesare.

Cap. 12 - Observaţii asupra prejudecăţilor

Sarcinile educatoarei în metoda noastră sunt mult simplificate în comparaţie cu cele ale educatoarei comune. I s-a indicat ce este „necesar” (*Adică în opera de educaţie, perfecţiunea constă în sesizarea limitei care desparte necesarul de inutil în intervenţia educatorului. Unul din principiile fundamentale ale metodei este principiul: „minimum necesar şi suficient” în îndrumarea copilului; altul este „ajută-mă să fac singur”, altul este cel de mai sus, formulat astfel: „în măsura în care este inutil, ajutorul constituie o piedică în calea dezvoltării forţelor naturale ale copilului”. (Nota trad.)*), a fost învăţată să evite „inutilul”, care este dăunător, constituie un obstacol în calea progresului copiilor, adică i s-a indicat o *limită* care reprezintă perfecţiunea.

Educatoarele obişnuite, dimpotrivă, se preocupă de multe lucruri, se obosesc, îndeplinind multiple activităţi, în timp ce *un singur lucru este necesar.*

Pentru a ajuta educatoarea să se elibereze de vechile preconcepte şi prejudecăţi, voi aminti aici, pe scurt, câteva dintre *dificultăţile iluzorii* care risipesc atenţia şi energia educatorului.

Ele se referă, înainte de toate, la *gradele de dificultate* pe care preşcolarul trebuie să le învingă şi la *odihna copilului*.

Prejudecata după care ar exista cunoştinţe *uşoare* şi *grele* este una dintre piedicile de care am eliberat educatoarea. Uşurinţa şi dificultatea cunoştinţelor nu pot fi evaluate dacă ne conducem după prejudecăţi, ci prin experienţă directă, după ce am analizat fiecare dificultate în parte.

Mulţi sunt de părere că dacă, spre exemplu, îi învăţăm pe copii *formele* geometrice, îi învăţăm *geometrie*, şi că acest lucru este prematur în instituţiile de educare a copiilor mici. Alţii sunt de părere că, dacă vrem să prezentăm forme geometrice, ar fi mai bine să utilizăm corpuri geometrice în loc de figuri plane.

Cred că sunt necesare câteva cuvinte pentru a combate astfel de prejudecăţi. A observa o formă geometrică nu înseamnă a o analiza; dificultatea începe cu analiza. Când, spre exemplu, vorbim copilului despre laturi şi unghiuri şi îi explicăm, fie şi după metode obiective, cum vrea Froebel, că, de pildă, pătratul are patru laturi şi se poate construi cu patru beţişoare egale, atunci intrăm într-adevăr în domeniul geometriei; iar eu cred că prima copilărie este prea lipsită de maturitate pentru a face acest pas. Dar *observarea formei* nu poate fi nepotrivită cu vârsta; suprafaţa mesei la care copilul se aşază pentru a mânca supa este, probabil, un dreptunghi; farfuria care conţine mâncarea dorită este ca un cerc; şi noi nu credem, desigur, că un copil nu este *matur* a privi o masă şi o farfurie.

Piesele de încastrat pe care le prezentăm atrag pur şi simplu atenţia asupra unei *forme*. Cât priveşte denumirea, ea este analoagă cu altele din nomenclatură: de ce am găsi că este prematur să-l învăţăm pe copil cuvintele *cerc, pătrat*, *oval,* când acasă aude repetându-se, spre exemplu, cuvântul *rotund,* în legătură cu *farfuria,* fără ca aceasta să ne trezească ideea că faptul i-ar leza inteligenţa fragedă? El aude de multe ori acasă spunându-se: masă *pătrată,* măsuţă *ovală* etc., iar aceste cuvinte obişnuite vor rămâne *confuze* în mintea şi în vorbirea lui multă

vreme, dacă nu intervine un ajutor, ca cel pe care îl dăm noi, învăţându-l în ce constau formele.

Trebuie să ne gândim că un copil lăsat să se descurce singur face o *sforţare* pentru a înţelege limbajul adulţilor şi lucrurile pe care le vede în jurul său, pe când o lămurire care vine la timpul potrivit şi este dată printr-o metodă raţională *previne* această sforţare, prin urmare *nu oboseşte,* ci îl *cruţă* pe copil de *oboseală* şi satisface o dorinţă a lui.

Şi în această privinţă există o prejudecată, şi anume că mintea unui copil lăsat pe seama lui rămâne într-un repaus deplin; dacă ar fi aşa, el s-ar înstrăina de lume; pe când noi vedem cum, încetul cu încetul, el îşi însuşeşte în mod spontan noţiunile şi limbajul. Este ca un călător pe drumul vieţii, care observă în jurul său *lucrurile noi* ce i se înfăţişează, se străduieşte să înţeleagă limba necunoscută pe care o vorbesc cei ce îl înconjură şi face mari *eforturi spontane* pentru a înţelege şi pentru a imita. Învăţătura ce se dă celor mici trebuie tocmai să atenueze aceste eforturi, transformându-le în satisfacţie, acea satisfacţie pe care o produce o cucerire uşoară şi amplă; noi suntem *ciceronii* acestor călători care îşi fac intrarea în viaţa omenească a gândirii şi îi ajutăm să nu-şi risipească forţele şi timpul cu lucruri inutile.

Cealaltă prejudecată la care ne-am referit este că ar fi mai potrivit să nu prezentăm copiilor figuri plane, ci corpuri geometrice: sfera, cubul, prisma etc.

Să trecem peste chestiunea fiziologică, din care se deduce că perceperea corpurilor geometrice este mai complexă decât aceea a formelor plane, şi să rămânem în domeniul mai pedagogic al *vieţii practice*.

Majoritatea obiectelor care se înfăţişează privirii în mediul extern sunt asemănătoare incastrelor noastre

plane; de fapt, uşile, pervazul şi cerce- velele ferestrei şi fereastra însăşi, rama unui tablou, placa de lemn sau de marmură a mesei sunt totuşi *corpuri* geometrice; însă deoarece una dintre dimensiuni este foarte redusă, impresia pe care o trezesc celelalte două dimensiuni ne duce la imaginea unor forme plane; de aceea, forma plană devine predominantă şi noi spunem că o fereastră este dreptunghiulară, o ramă este ovală, o masă este pătrată.

Privirea noastră surprinde în realitate aproape numai imaginea unor *corpuri geometrice a căror formă este determinată de planul care predomină ca dimensiune*. Dar incastrele noastre *cilindrice* reprezintă tocmai astfel de corpuri geometrice.

Copilul va recunoaşte de *foarte multe ori* în mediul ambiant *formele* învăţate în felul acesta, dar va recunoaşte destul de rar formele *corpurilor geometrice.*

Că lungul picior prismatic al unei măsuţe este o prismă, iar cel rotund este un trunchi de con sau un cilindru înalt, acesta este un lucru pe care el îl va vedea mult mai târziu decât faptul că masa pe care îşi aşază lucrurile şi asupra căreia i se îndreaptă privirea este un plan dreptunghiular. Nu mai vorbim de faptul că un dulap, ca şi o casă sunt prisme sau cuburi. Afară de aceasta, obiectele externe *nu sunt niciodată* corpuri cu forme geometrice pure, ci *combinaţii de forme;* de aceea, lăsând la o parte enorma greutate de a îmbrăţişa cu privirea forma complexă a unui dulap, copilul ar trebui să recunoască acolo o *analogie* de formă, nu o *identitate*.

În schimb, el va recunoaşte perfect formele *geometrice* reprezentate de toate ferestrele, uşile, suprafeţele obiectelor geometrice din casă, tablourile

care împodobesc pereţii, pereţii înşişi, duşumelele, pietrele pavajelor etc.

Cu alte cuvinte, cunoaşterea formelor prezentate de incastrele plane va fi pentru copil un fel de *cheie magică* pentru interpretarea aproape a întregului mediu extern şi îi va putea da iluzia consolatoare că descoperă secretele lumii.

Odată, am luat ca însoţitor pentru o plimbare prin parcul Pincio (*Grădină publică la Roma*) un băiat de şcoală primară, care studia desenul geometric şi cunoştea analiza figurilor geometrice plane. Ajungând pe terasa înaltă de unde se vedea „Piaţa Poporului” şi întinderea oraşului, i-am zis: „Priveşte, toate operele omului sunt o mare îngrămădire de figuri geometrice”; de fapt, numeroase dreptunghiuri, elipse, triunghiuri, semicercuri ieşeau în relief şi împodobeau în nenumărate şi variate chipuri faţadele cenuşii, dreptunghiulare ale clădirilor. Atâta uniformitate răspândită pe o întindere atât de mare părea că dovedeşte cât de *limitată* este inteligenţa omenească. În schimb, pe un răzor de alături, ierburile şi florile îşi desfăşurau superb infinita varietate a formelor naturii.

Copilul nu făcuse niciodată astfel de observaţii; studiase unghiurile, laturile şi construcţia unor figuri geometrice definite, fără să se fi gândit la altceva, simţind doar plictiseala de a fi obligat să presteze o muncă aridă. În primul moment, el a zâmbit la ideea că omul îngrămădeşte figuri geometrice, apoi a devenit interesat, a privit îndelung; am văzut pe faţa lui o expresie vie de gândire. În dreapta podului „Margherita” era o fabrică în construcţie, iar schelele trasau numai dreptunghiuri. „Câtă oboseală”, am zis eu, făcând aluzie la muncitori. După aceea, ne-am dus lingă o brazdă şi am rămas câtva timp tăcuţi, în

contemplarea ierburilor care se ivesc spontan: „E frumos”, a zis băiatul, dar acel *frumos* exprima emoţia sa lăuntrică.

M-am gândit atunci că observarea formelor geometrice ale incastrelor plane şi aceea a plantelor cultivate de către copii, pe care le vede cum cresc sub ochii lui, constituie şi preţioase izvoare de educaţie spirituală.

O altă preocupare a educatoarei obişnuite constă în lărgirea sferei de cunoştinţe cu aplicaţii continue la mediu sau cu „generalizări”. A-l face pe copil „să vadă totul”, să „reflecteze asupra tuturor lucrurilor” este o muncă copleşitoare, un efort care, din nefericire, înăbuşă energia infantilă, smulge în mod crud copilul de lingă multe lucruri care ar trezi în el „un interes”. Este latura spirituală a intervenţiei fatale a adultului, care ar vrea să se substituie copilului şi să acţioneze în locul lui, punând astfel un puternic obstacol în calea dezvoltării sale. Frumuseţea pe care copilul o descoperă spontan în lumea din jurul lui i-ar oferi din când în când bucurie şi satisfacţie, dar intervenţia, cu scopul de a instrui, a adultului în drumul înflorit şi plin de viaţă transformă această frumuseţe în urâţenia inerţiei mintale.

Educatoarea noastră nu trebuie, deci, să se preocupe de „aplicaţii”, temându-se ca nu cumva copilul, aşa cum destui vor să insinueze, se va opri, vai, la materialul stabilit de noi, înlocuind cu el măreţia şi varietatea lucrurilor oferite de natură sau de mediul mai vast care îl înconjură în şcoală şi acasă.

Când un copil mic, exersându-se cu materialul senzorial, şi-a „sporit” capacitatea de a distinge lucrurile şi şi-a deschis căile sufletului spre o activitate tot mai laborioasă, el a devenit cu siguranţă un

observator mai desăvârşit şi mai inteligent decât înainte, iar cel care s-a arătat interesat efectiv de un câmp de activitate restrâns, va fi cu atât mai interesat de un câmp larg.

Acesta este lucrul pe care *trebuie să-l aşteptăm* de la copiii normali: investigarea spontană a mediului extern sau, cum spun eu, *explorarea voluntară* a mediului. În cazul acesta, copiii încearcă *o bucurie* la fiecare *descoperire nouă* pe care o fac; aceasta le dă un sentiment de demnitate şi de satisfacţie, care îi încurajează să *caute* mereu senzaţii noi în mediu şi îi face spontan *observatori.*

Educatoarea va trebui să se limiteze la a *pândi* (*În text spiare, a spiona, a pândi. Cuvântul a fost ales intenţionat spre a exprima plastic sensul atitudinii educatorului care urmăreşte momentul potrivit când poate ajuta mai cu spor dezvoltarea personalităţii copilului.*) cu cea mai mare grijă momentul în care copilul ajunge la această generalizare a ideilor. De exemplu, un micuţ al nostru de patru ani, alergând odată pe terasă, s-a oprit, strigând: „O, ... cerul este albastru!” - şi a rămas pe loc, privind îndelung întinderea cerului.

Într-o zi, cum intram într-o „Casă a copiilor”, cinci sau şase copii mai mici s-au oprit în jurul meu tăcuţi, mângâindu-mi uşor mâinile şi îmbrăcămintea şi zicând: „este netedă”, „este moale”; atunci s-au apropiat şi alţii, mulţi, care, cu toţii, serioşi, cu o expresie de atenţie intensă, repetau, atingându-mă, aceleaşi cuvinte. Educatoarea era gata să intervină, spre a mă elibera. I-am făcut semn să stea pe loc şi eu însămi am stat nemişcată, în tăcere, admirând acea activitate spontană a micuţilor. Cea mai mare victorie a metodei

noastre de educaţie va fi totdeauna aceea de a *obţine progresul spontan* al copilului.

Odată, un copil făcea unul din exerciţiile noastre de desen, care constă în a colora cu creionul interiorul unor figuri; mai precis, colora un arbore. Ca să coloreze trunchiul, a luat un creion roşu, iar educatoarea voia să intervină, zicând: „Tu eşti de părere că arborii au tulpina roşie?” Eu am oprit-o şi l-am lăsat pe micuţ să coloreze arborele în roşu. Acel desen era preţios pentru noi: el ne arăta că acel copil nu era un bun observator al mediului. Dar el continua în clasă *exerciţiile pentru simţul cromatic*. Se ducea cu colegii în grădină şi putea să observe totdeauna *culoarea* trunchiului arborilor; când exerciţiile senzoriale aveau să izbutească a atrage atenţia spontană a copilului asupra culorilor din mediu, *într-o bună zi* el îşi va da seama că trunchiul arborilor nu este roşu, după cum copilul de care vorbeam mai sus şi-a dat seama, în timp ce alerga, că cerul este albastru. De fapt, într-o zi, el a luat un creion maro pentru a colora trunchiul, iar ramurile şi frunzele le-a făcut verzi. După aceea, micuţul colora cu maro toate ramurile, iar cu verde colora numai frunzele.

Aveam, deci, *dovezile* progresului intelectual al copilului.

Observatorii nu se creează zicându-le: *observă*, ci oferindu-le mijloace pentru a observa, şi aceste mijloace sunt educaţia simţurilor. Odată stabilit raportul dintre copil şi mediu, s-a asigurat progresul, pentru că simţurile care s-au perfecţionat duc la o mai bună observare a mediului, iar mediul, cu varietatea lui, atrăgând atenţia, continuă educaţia senzorială.

Dacă, dimpotrivă, neglijăm educaţia senzorială, *cunoştinţele* cu privire la *însuşirile* corpurilor se integrează în *cultură*, care se *limitează* numai la

cunoştinţele învăţate şi amintite şi rămân sterile. Cu alte cuvinte, când educatoarea i-a învăţat pe copii, după metodele vechi, numele *culorilor,* de exemplu, ea i-a făcut să cunoască unele *însuşiri* determinate, dar nu a *educat* interesul pentru culoare. Copilul va cunoaşte acele culori, uneori le va uita chiar, şi va rămâne cel mult cu ceea ce a învăţat la lecţie. Iar dacă, mai târziu, educatorul, aplicând metoda veche, va încerca să generalizeze ideea, de exemplu, întrebând: „Ce culoare are floarea aceasta? ... panglica aceasta?” etc., probabil că atenţia copilului va rămâne, din lene, numai la exemplele date de educator.

Dacă am compara copilul cu un ceas sau cu un alt mecanism complex, am putea spune că metoda veche se aseamănă cu acţiunea de a împinge cu unghia dinţii roţilor nemişcate, pentru a le învârti, şi că rotaţia traduce exact nivelul forţei motrice aplicate de unghie (cultura copilului nu depăşeşte nivelul culturii primite de la educator); metoda nouă, în schimb, se poate asemăna cu *încordarea* arcului care provoacă şi menţine mişcarea spontană a întregului mecanism, mişcare ce stă în raport direct cu forţa resortului, şi nu cu acţiunea celui care a încordat arcul (dezvoltarea psihică spontană a copilului continuă nelimitat şi stă în raport direct cu potenţialul lui psihic, şi nu cu acţiunea educatorului).

Mişcarea, adică *activitatea psihică spontană*, pleacă, în cazul nostru, de la educaţia simţurilor şi este întreţinută de inteligenţa observatoare. Astfel, spre exemplu, câinele de vânătoare nu-şi cucereşte îndemânarea prin educaţia pe care i-o dă stăpânul, ci datorită *agerimii speciale* a simţurilor sale; însă prin acel *exerciţiu, care este vânătoarea*, stăpânul, perfecţionându-i tot mai mult percepţiile senzoriale,

oferă câinelui ocazia de a încerca plăcerea şi apoi pasiunea vânătorii. Acelaşi lucru se poate spune şi despre un pianist, care, ascuţindu-şi simţul muzical şi totodată agilitatea motorie a mâinii, găseşte o plăcere tot mai mare în a smulge instrumentului armonii noi, în timp ce exerciţiul îi perfecţionează tot mai mult simţurile şi agilitatea; prin aceasta, el se avântă pe calea perfecţionării, ale cărei limite depinde numai de personalitatea lui psihică. În schimb, un fizician poate să cunoască toate legile armoniei, lucru care face parte din cultura lui ştiinţifică, şi totuşi să nu ştie să execute nici cea mai simplă compoziţie muzicală, întrucât cultura lui, oricât de vastă, se mărgineşte la domeniul ştiinţific care include acustica.

Scopul nostru educaţional în prima copilărie constă în *a ajuta* dezvoltarea, nu în a da o cultură (*Maria Montessori atrage aici atenţia că în prima copilărie trebuie să se urmărească de către educatori sprijinirea dezvoltării (educaţia), nu predarea unor cunoştinţe (instrucţia), care vine după aceea; întâi se formează organul cunoaşterii, tocmai pentru că aceasta este o condiţie esenţială ca acel organ să poată cunoaşte. Ea nu afirmă că nu trebuie să se dea deloc cunoştinţe în această perioadă (în text se vede câte cunoştinţe se dau), ci se condiţionează veridicitatea şi temeinicia culturii de formarea minţii care se cultivă. Ea vorbeşte aici despre scopul nostru educaţional, de a educa, nu despre scopul de a instrui, mai ales că procesul instruirii, în metoda Montessori, constă în iniţierea copilului de către educator în tehnica autoinstruirii şi a autoeducaţiei. De unde însuşi titlul cărţii sale Autoeducaţia în şcolile elementare (1916). Totuşi, nu se poate să nu se observe că, din intenţia de a evidenţia importanţa educaţiei (dezvoltarea copilului)*

ca factor prim, a dat acestui pasaj o formulare care poate părea paradoxală în oarecare măsură). De aceea, după ce am oferit copilului materialul adecvat pentru a stimula dezvoltarea simţurilor, trebuie să aşteptăm desfăşurarea activităţii de observare.

Piatra de încercare

De multe ori ne miră faptul că copiii nu numai că observă spontan mediul ambiant, luând cunoştinţă de lucruri pe care mai înainte nu le distingeau, dar se pare că le observă cumpărându-le cu ceea ce îşi amintesc sau făcând diferite aprecieri care ne uimesc prin multe amănunte, pentru că ne arată că unii copii îşi creează în interiorul lor un termen propriu de comparaţie, un fel de „piatră de încercare” , pe care noi nu o avem. Anume, ei *confruntă lucrurile* externe cu imaginile care s-au fixat în mintea lor şi emit nişte judecăţi surprinzătoare prin exactitatea lor. Odată, într-o clasă din Barcelona, a intrat un muncitor care ţinea în mână un geam, urmând să-l monteze la una din ferestrele clasei. Un copil de cinci ani a spus cu voce tare: „Geamul nu se potriveşte, este prea mic”. Muncitorul şi-a dat seama că este mai scurt cu un centimetru numai după ce l-a încercat în cercevea.

Doi copii între cinci şi şase ani purtau următoarea convorbire la o „Casă a copiilor” din Berlin: „Ce crezi, până la plafon sunt trei metri?” - „Nu, sunt în jur de trei metri şi douăzeci şi cinci de centimetri”. După ce s-a măsurat, s-a constatat că înălţimea era efectiv ceva mai mare de trei metri.

O fetiţă de cinci ani, văzând că intră o doamnă, i-a zis: „Culoarea îmbrăcămintei dumneavoastră este exact aceea a florii aşezate acolo”. Doamna s-a dus în

camera alăturată, unde a găsit o floare care nu se vedea din camera în care a intrat şi, comparând-o cu îmbrăcămintea ei, a constatat o identitate surprinzătoare între cele două culori. Este evident că doamna aceea nu putea să recunoască identitatea de culoare decât cel mult punând alături cele două obiecte, pe când fetiţa avea ceva în plus, avea o unitate de măsură interioară la care putea să recurgă, pentru a compara floarea pe care o avea în minte cu îmbrăcămintea pe care o vedea cu ochii, aşa cum noi, adulţii, am stabilit o unitate de măsură, care ne îngăduie să apreciem raporturile dintre lucrurile ce se pot măsura, sau o piatră de încercare fixă, cu care se pot aprecia alte pietre.

Această *piatră de încercare,* care face cu putinţă manifestări atât de impresionante la copii şi care îi aşază pe *alt plan decât noi,* adesea inaccesibil nouă, poate fi considerată ca un fapt necunoscut până acum. S-ar părea că la anumite vârste există posibilităţi de achiziţii psihice care nu mai sunt cu putinţă la alte vârste. Un lucru limpede şi destul de vizibil pentru oricine este capacitatea, despre care am vorbit de mai multe ori, pe care o au copiii mici de a-şi aminti şi de a reproduce sunetele vorbirii şi de a învăţa cuvintele.

Vârsta la care limbajul se stabileşte pentru totdeauna este „perioada” în care natura a pus o „sensibilitate deosebită”, destinată a fixa accentele şi cuvintele. În viaţă nu putem să ne întoarcem din drum; ceea ce â achiziţionat mintea în „perioada ei sensibilă” rămâne un bun permanent pentru viaţa întreagă, bun care nu se mai poate obţine după aceea, într-o altă perioadă. Astfel, în cazul primelor achiziţii de imagini senzoriale şi al fixării mişcărilor, există perioade în

copilărie care, o dată depăşite fără rezultat, nu se mai repetă ulterior pentru a permite recuperarea

Odată ce atenţia noastră a fost atrasă asupra acestui fapt, vom vedea că există mici variaţii care îl confirmă şi mai convingător. Copilul de trei ani este capabil să repete de patruzeci de ori în şir un exerciţiu (de exemplu, cel cu incastrele cilindrice), pe care un copil de şase ani nu-l poate repeta mai mult de cinci sau şase ori consecutiv. În schimb, copilul de şase ani poate să facă lucrări superioare celor pe care le face unul de trei ani, lucrări care pentru cel mic sunt nu numai inaccesibile, ci faţă de care se simte cu totul străin.

Acest fenomen interesant se repetă şi în domeniul moral. Perioada intens formativă a primei copilării este în acelaşi timp perioada în care se poate stabili o formă de docilitate desăvârşită, al cărei element exterior a fost considerat ca tendinţă spre „imitaţie”. Dacă însă vom adânci acest fenomen şi dacă împrejurările din mediu sunt prielnice dezvoltării copilului, deci şi exprimării sale mai adânci, vom vedea că în copilul mic există o tendinţă uimitoare de adaptare la celelalte fiinţe umane din ambianţă, fapt căruia i se datoreşte constituirea acelui fond de „dragoste”, de „adeziune” întru totul uman. Mai târziu, afară de cazul când ne aflăm în faţa unui subiect înzestrat cu capacităţi morale excepţionale, datorate unor forţe supranaturale, nu vom mai găsi *această formă* de docilitate, ci numai o „adeziune raţională” sau o „supunere” forţată.

Acelaşi fenomen se observă cu neobişnuită evidenţă în dezvoltarea sentimentului religios. Copilul mic are o tendinţă care nu se poate indica mai bine decât numind-o „perioada senzitivă a sufletului”,

perioadă în care el are intuiţie şi avânturi religioase surprinzătoare pentru cine nu a observat copilul căruia i s-a dat posibilitatea de a-şi exprima nevoile vieţii interioare. Se pare că atunci copiii mici ar fi înzestraţi în mod deosebit cu o intuiţie supranaturală, că cir fi atraşi în mod miraculos de graţia divină, cu toate că, în mod raţional, nu este cu putinţă să li se dea acea „educaţie religioasă", care, mai târziu, la vârsta numită a raţiunii, copilul o poate asimila, iar omul o poate înălţa cu inteligenţa luminată de credinţă.

Cu toate acestea, „perioada senzitivă" este baza unor achiziţii miraculoase, pe care omul nu le va putea face la o altă vârstă.

Ordinea mintală

Mintea copilului mic nu este, de bună seamă, lipsită de cunoştinţe şi de idei în momentul când începem educarea simţurilor, însă imaginile stau toate amestecate „pe marginea prăpastiei". Haosul din sufletul lui nu are nevoie de lucruri noi, ci de *ordonarea* elementelor care există. El începe să distingă acum caracteristicile lucrurilor. Distinge cantitatea de calitate, face deosebirea între ceea ce este formă şi ceea ce este culoare. Distinge obiectele după modul cum predomină dimensiunile, adică obiectele lungi de cele scurte, obiectele groase de cele subţiri, obiectele mari de cele mici. Desparte culorile în grupuri, desemnându-le cu numele lor: alb, verde, roşu, albastru, galben, violet, negru, portocaliu, maro, roz.

Distinge apoi culoarea după intensitatea ei, numind cele două extreme „deschis” şi „închis”. Deosebeşte gustul de miros, sunetul de zgomot.

Învăţând să aşeze „fiecare lucru la locul său” în mediul extern, copilul ajunge, prin educarea simţurilor, să pună ordine în imaginile din mintea lui. Acest *act ordonator,* într-o minte care este în curs de formare, constituie primul punct de plecare pentru ca viaţa psihică să se dezvolte, evitând obstacolele. „Cucerirea lumii externe” reprezentate prin imaginile sale sensibile va fi de acum înainte uşoară şi ordonată. Ordinea care este instalată a pregătit condiţiile vieţii.

Aşa au făcut şi oamenii care au fost numiţi „luminaţi”. În observarea lumii, ei au început prin a face deosebiri între lucruri, prin a le grupa şi a le clasifica; au inventat nume prin care să le distingă şi au constatat că acest procedeu este folositor. Ei au unit cunoaşterea exactă cu limbajul ştiinţific.

Acesta a fost începutul tuturor ştiinţelor care studiază lucrurile existente, a fost primul capitol al istoriei descoperirilor viitoare. Pe această bază s-a diferenţiat omul care, în observarea lumii, s-a condus după lumina cunoaşterii pentru a crea progresul, de omul care a privit-o din întunericul ignoranţei, văzând în ea un abis întunecat, de nepătruns şi de neschimbat.

Cap. 13 - Înălţarea pe o treaptă superioară mediei

Tăcerea. Abstracţiile materializate

Între metoda noastră şi metodele folosite în mod obişnuit în şcoli pentru educarea copiilor normali există, printre altele, o deosebire în privinţa drumului de urmat în educaţie.

Poate că „tăcerea” va ilustra această deosebire.

În şcolile obişnuite, prin „tăcere” se înţelege o stare de „ordine” medie, intuită, dar care până acum nu a fost încă definită. Este vorba de o situaţie în care comportarea elevilor în clasă face cu putinţă ca învăţătorul să-şi ţină lecţia.

Dar, fiindcă elevii suferă o constrângere, ei au tendinţa de a părăsi această stare medie de ordine, pentru a intra într-o dezordine în care diferite mişcări necoordonate şi lipsite de un scop produc un zgomot şi o agitaţie care îngreuiază sau fac imposibilă ţinerea lecţiei, adică tulbură ordinea medie. Atunci este nevoie ca învăţătorul să ceară energic să se facă „tăcere”, înţelegându-se prin acest cuvânt tocmai ordinea medie.

Însă „ordinea medie” fiind nu numai o situaţie la care s-a ajuns mai înainte, ci şi una normală, „obişnuită”, ea se poate obţine printr-un simplu îndemn.

În metoda noastră, dimpotrivă, „ordinea medie” (care însă are altă formă, pentru că rezultă din munca individuală a elevilor) este un punct de plecare pentru înălţarea pe o treaptă superioară mediei, care n-a fost atinsă până acum şi este necunoscută. Tăcerea este de

data aceasta o cucerire pozitivă, la care trebuie să se ajungă prin cunoaştere şi prin exerciţiu.

De aceea, conştiinţa este obligată să fie atentă la mişcările cele mai mici, să controleze toate actele în toate amănuntele, pentru a ajunge la o imobilitate desăvârşită ce duce la tăcere, ceea ce este un lucru impresionant, nou, care nu a fost niciodată apreciat până acum. În şcolile obişnuite, apelul la „tăcere” are scopul de a readuce viaţa normală la condiţiile ei normale.

Tăcerea imobilităţii, dimpotrivă, suspendă viaţa normală, suspendă munca utilă, nu are nici un „scop practic”. Întreaga ei importanţă, farmecul său derivă din faptul că, suspendând viaţa obişnuită, înalţă individul la un nivel superior, la care îl cheamă nu utilitatea, ci cucerirea în sine.

Faptul că nişte copii mici de trei sau patru ani cer „să facă tăcere”, ca şi faptul că, atunci când tăcerea este cerută de noi, ei se conformează numaidecât, vădind un interes adânc, sunt dovezi evidente că în ei există tendinţa de a se ridica şi de a *gusta* plăceri superioare. Mulţi străini au asistat la o scenă surprinzătoare, ca aceasta: educatoarea, dorind să repete exerciţiul respectiv, scrie la tablă cuvântul *tăcere*. Încă înainte de a fi terminat de scris cuvântul, se face o tăcere din cele mai adânci, care cuprinde încăperea unde patruzeci sau cincizeci de copii foarte mici erau cu o clipă mai înainte ocupaţi cu lucrările lor.

Viaţa motorie este suspendată, prin contagiune, fulgerător. Un copil a „citit” primele litere şi a înţeles că s-a dat ordin să se facă tăcere; suspendând orice mişcare, el se conformează ordinului pe care fiecare l-a intuit şi a început fenomenul pe care, îndată, îl intuiesc şi ceilalţi şi la executarea căruia participă. Astfel,

tăcerea cere tăcere, fără ca vreun glas să fi rostit un cuvânt.

Astfel de comparaţii se pot invoca în legătură cu toate manifestările celor două tipuri diferite de şcoli.

Un anumit nivel mediu reprezintă în şcolile obişnuite „binele”, un bine care nu a fost definit şi nu a fost studiat, dar care este considerat, prin obişnuinţă, ca fiind nivelul şcolar *ce trebuie atins*.

În şcolile noastre se pleacă de la un bine mediu, acela la care s-a ajuns în mod spontan prin munca individuală, pentru a trece la un nivel superior, în scopul de a atinge „perfecţiunea” (*Metoda Montessori a fost criticată, în numele aşa-zisului „globalism”, că este „nenaturală”, că izolează în mod analitic senzaţiile, pe când „în realitate” obiectele se percep ca unităţi, global, sintetic. în acest pasaj, ca şi în altele, autoarea lămureşte de ce este necesar să i se dea copilului o educaţie a simţurilor, pentru a-1 ajuta ca el să poată distinge, în complexul de caracteristici ale obiectului, diferitele variaţii în unitate, adică să i se dea prin educaţie ceea ce nu-i este dat de la natură : „filozofia lucrurilor”*).

Este evident că, dacă nu ar exista în copii, *sub forma unei nevoi*, o tendinţă care face cu putinţă această înălţare, ea nu s-ar obţine în practică niciodată.

Iar dacă totuşi există şi se obţine cu un succes indiscutabil, trebuie să simţim în noi, educatorii, o nouă datorie care să ne lumineze misiunea pe care o avem.

Educaţia simţurilor poate sluji la ilustrarea acestui principiu. Se ştie că educaţia simţurilor a fost considerată de mulţi pedagogi ca o eroare “. Aceasta se întâmplă pentru că, luând ca scop „viaţa obişnuită”,

educaţia simţurilor face să se devieze de la modul natural de a cunoaşte.

De fapt, obiectele pe care le vedem formează nişte ansambluri; unitatea prezintă multiple caracteristici. Trandafirii au culorile lor şi parfumurile lor; vasul de marmură are forma sa şi greutatea sa ş.a.m.d. Este just, deci, ca să se ia în consideraţie lucrurile reale aşa cum se prezintă ele. Acesta este raţionamentul care priveşte ca finalitate „ordinea obişnuită" a lucrurilor.

Dacă însă noi considerăm „ordinea obişnuită" nu ca scop stabil, ci ca punct de plecare, putem să intuim faptul că cei mici observă spontan mult mai multe lucruri decât pot înfăţişa „lecţiile asupra lucrurilor", cu condiţia, fireşte, ca ei să fie lăsaţi liberi Să observe după instinctul lor şi să nu se fi contaminat de „inhibiţia organică", adică de teama de a lucra singuri.

Zic „să intuim", pentru că, fără să se studieze metodic manifestările infantile spontane, acest adevăr poate fi înţeles empiric. Copilul are o „tendinţă vitală" de a explora mediul tot atât de intensă ca şi tendinţa de a asculta limba vorbită. De fapt, el este silit să cunoască lumea externă şi să înveţe să vorbească determinat de un instinct impetuos. Aşa cum spuneam, există o perioadă *sensibilă a vieţii* în care el simte îndemnul de a observa lucrurile din jur şi de a asculta sunetele vocii omeneşti.

Nu este deci vorba de o nevoie de a-i prezenta obiecte, ci numai de a nu lăsa să i se „tocească" instinctul de observaţie cu care l-a înzestrat natura.

Dacă vrem să-l ajutăm, noi trebuie să ne ridicăm la o treaptă mai înaltă. Trebuie să îi dăm *mai mult* decât ar putea el să aibă numai prin puterile sale.

Să-mi fie îngăduită o afirmaţie îndrăzneaţă: noi trebuie să îi dăm filozofia lucrurilor.

Să începem cu abstracţia. Ideile abstracte-Sunt concepte sintetice ale minţii,, care, desprinzându-se de lucrurile reale, extrage din ele unele calităţi comune, care, ca atare, nu există prin ele însele, ci există în obiectele reale. Spre exemplu, greutatea este o abstracţie, pentru că nu există în sine; există numai „obiecte grele”.

Tot astfel se întâmplă şi cu forma sau cu culoarea. Aceste cuvinte indică date abstracte, care în ele însele sunt însă sintetice, pentru că acumulează, în mod abstract, într-o idee unică, o calitate răspândită variabil într-un număr infinit de obiecte reale. Copiii cărora le place să *palpeze* în mod material obiectele, mai mult decât să le privească, par să aibă mintea cea măi incapabilă de a opera cu idei abstracte. Aici însă intervine o distincţie subtilă. Oare lipsa obiectului este aceea care face inaccesibilă abstractizarea la copilul mic, sau există o efectivă incapacitate mintală de a căpăta interes pentru acea sinteză care îmbrăţişează nenumărate elemente şi care este în fond ideea abstractă de calitate?

Cu alte cuvinte, dacă am reuşi să „materializăm” ideea abstractă, prezentând-o într-o formă adecvată copilului, adică aceea de *obiecte palpabile,* oare mintea sa va fi în stare de a o aprecia, de a se interesa de ea profund?

Materialul nostru senzorial poate, desigur, să fie considerat, din acest punct de- vedere, ca fiind o *„abstracţie materializată*”. El prezintă „culoarea”, „dimensiunea”, „forma”, „mirosul”, „zgomotul” în mod tangibil şi distinct, , ordonat în gradaţii care permit clasificarea şi analizarea calităţilor.

Când un copil mic se află în faţa materialului, el începe să lucreze atât de concentrat şi de serios, încât

pare că dă din conştiinţa sa tot ce este mai bun, S-ar părea că, într-adevăr, copiii sunt pe cale de a face cea mal înaltă cucerire de care este capabilă mintea lor; materialul deschide căi care, altfel, sunt inaccesibile inteligenţei la vârsta copilăriei.

Tocmai acest material îl ţine „concentrat”, pentru că el constă dir. lucruri demne de a fi absorbite de atenţia intensă a copilului.

O paralelă intre educaţia capiilor normali şi aceea a deficienţilor mintal

Ştiind că metoda de educaţie pentru copii normali îşi are originile în metoda elaborată de Itard şi Séguin pentru copii deficienţi din punct de vedere mintal, mulţi au obiectat că este imposibil sã se trateze în acelaşi fel cele două categorii de copii. Cu atât mai mult cu cit astăzi există tendinţa de a se distinge cu q exactitate tot mai mare nivelurile mintale şi de a separa în diferite categorii chiar şi copiii normali, deosebind şi tratând în mod diferit copiii care, din punctul de vedere al inteligenţei, sunt dotaţi diferit, ca, spre exemplu, supranormalii.

De aceea cred că este bine să arătăm deosebirea, scoasă în evidenţă atât de clar de metoda noastră, dintre copiii „înzestraţi din punct de vedere spiritual” şi deficienţi- înseşi mijloacele folosite cu cele două categorii provoacă reacţii diferite şi servesc la stabilirea unei comparaţii extrem de elocvente.

Punând în faţa aceluiaşi material un copii deficient din punct de vedere mintal şi un copil normal, prima şi fundamentala diferenţă dintre cei doi constă în faptul că deficientul nu arată un interes spontan pentru materialul respectiv; trebuie sã i se atragă atenţia continuu şi insistent, invitându-l sã observe, să compare, îndemnându-l la acţiune,

Sã presupunem că utilizăm, ca prim obiect, unul din incastrele cu corpuri geometrice. După cum se ştie, exerciţiul constă în a scoate de la locul lor micii cilindri, a-i aşeza pe masă, a-i amesteca şi, apoi, a-i aşeza din nou pe fiecare la locul lui.

În cazul copilului apatic şi deficient, ar trebui să se înceapă deocamdată cu exerciţii în care stimulii să fie mult mai contrastanţi şi s-ar ajunge la exerciţiul principal după multe altele premergătoare.

În cazul copiilor normali, dimpotrivă, incastrele formează *primul obiect* care se poate prezenta, şi chiar mai mult, dintre toate celelalte materiale senzoriale, ele sunt preferate de copiii care au vârsta între doi ani şi jumătate şi trei ani şi jumătate.

Când însă se prezintă acest material unui deficient, trebuie să i se atragă atenţia continuu şi să se stăruie, îndemnându-l să observe şi să compare, iar când copilul izbuteşte să pună cilindrii la loc în suportul respectiv, el se opreşte şi consideră că jocul s-a încheiat. Când deficientul greşeşte, el trebuie să fie corectat sau îndemnat să se corecteze, şi chiar atunci când constată o greşeală, el rămâne de obicei indiferent.

Copilul normal, dimpotrivă, este atras spontan de un foarte viu interes pentru joc, se corectează singur, şi tocmai acest fapt îl determină să-şi încordeze atenţia

asupra diferenţelor dintre dimensiuni şi asupra comparării lor.

Când copilul normal se concentrează asupra exerciţiilor pe care le face, el respinge intervenţia celui care ar vrea să se amestece spre a-l ajuta; vrea să rămână singur în. faţa problemei sale. Acest fapt dă loc la o activitate spontană care merge dincolo de constatarea diferenţelor dintre lucruri şi care are în ea însăşi cea mai mare valoare. Astfel, materialul se dovedeşte ca o cheie care îl pune pe copil în raport cu el însuşi şi îi deschide sufletul spre a se exprima şi a acţiona.

Concentrarea asupra unui exerciţiu spontan îndelung repetat este indicele superiorităţii copilului normal.

O altă deosebire constă În „distincţia” pe care este capabil să o facă copilul normal între lucrurile esenţiale Şi mijloacele secundare, care servesc de multe ori să le scoată în evidenţă pe cele dinţii.

S-a spus că tehnica educaţiei simţurilor aplică principiul de a izola simţul care trebuie să se exerseze. Astfel, spre exemplu, când trebuie să se constate diferenţe tactile, este bine să-l ferim pe copil de impresii vizuale, fie întunecând camera, fie acoperind ochii copilului cu o legătură. În alte cazuri, dimpotrivă, trebuie să se facă tăcere.

Toate aceste procedee izbutesc într-adevăr să-l ajute pe copilul normal să se concentreze asupra unui stimul izolat şi îi sporesc interesul pentru stimulul respectiv. Atenţia copilului deficient, dimpotrivă, este deviată cu uşurinţă de aceste mijloace ajutătoare, care îl îndepărtează de motivul principal asupra căruia ar trebui să-şi concentreze atenţia. În întuneric, el adoarme uşor sau se dedă la acte necuviincioase;

atenţia îi este atrasă de legătura pusă pe ochi, şi nu de stimulul senzorial asupra căruia vrem să-i polarizăm interesul; şi astfel, exerciţiul degenerează într-un joc inutil sau într-o erupţie de veselie zgomotoasă.

În sfârşit, un alt fapt şi mai demn de remarcat este că, atât asupra copiilor deficienţi, cit şi asupra celor normali, un efect excelent îl are procedeul pe care eu îl numesc „lecţia celor trei timpi a lui Séguin” şi care asociază atât de simplu şi de clar *cuvântul* cu ideea dobândită.

Acest lucru ne face să ne gândim că deosebirile dintre personalitatea superioară şi cea inferioară scad sau se pierd atunci când copilul se află în condiţia de a „primi” ca o fiinţă pasivă „lecţii” prin acţiunea profesorului asupra lui.

Lecţia simplă şi perfectă din punct de vedere psihologic, cum este aceea a lui Séguin, îşi atinge scopul în ambele cazuri,

Aceasta este o dovadă limpede şi elocventă că diferenţele individuale se dezvăluie şi se intensifică numai în munca spontană şi în exprimarea neprovocată - cu alte cuvinte, prin manifestările directe ale impulsurilor interioare.

Asocierea „cuvântului” cu percepţia senzorială, în lecţia lui Séguin, izbuteşte nu numai să fixeze acea asociaţie în mintea copilului deficient, dar aproape că îi înviorează energia perceptivă. Deficientul este ajutat de acea lecţie să observe mai bine obiectul, care pare de acum înainte asimilat prin două legături: prin înfăţişare şi prin nume.

Copilul normal nu are nevoie de asemenea ajutor pentru a *observa.* Dimpotrivă, „observaţia” sa îl dispensează de lecţie. El ascultă lecţia cu bucurie vie după ee şi-a fixat deja distincţiile senzoriale. Lecţia

despre nume clarifică şi completează astfel munca lui spontană. Ideea este cunoscută, este vie prin propriul lui efort; şi iată că acum urmează botezul, numele, consacrarea. Este interesant de constatat bucuria mare a copilului care a asociat un nume la cucerirea lui senzorială.

Îmi aduc aminte cum, într-o zi, am învăţat o fetiţă, care încă nu împlinise trei ani, numele a trei culori.

Am cerut copiilor să ducă una din mesele lor mici în faţa ferestrei şi, aşezându-mă şi eu pe un scăunel de-al copiilor, am invitat-o pe micuţă pe un scaun identic, la dreapta mea. Aveam pe masă şase piese, două câte două, de aceeaşi culoare, adică: roşu, albastru şi galben. Ca introducere, am aşezat în faţa fetiţei una dintre tăbliţe şi i-am cerut să o caute pe cealaltă de aceeaşi culoare; am repetat exerciţiul" cu toate Cele trei culori, cerându-i să aşeze bine, în ordine, una după alta, perechile egale. După aceea, am trecut la „cei trei timpi" ai lui Séguin ". Fetiţa a învăţat să recunoască numele celor trei culori.

Era atât de fericită, încât mă privea îndelung, apoi a început să salte; eu, văzând-o cum saltă în jurul meu, îi repetam, râzând: „Ştii culorile?", iar ea răspundea, săltând mereu: „Da". Manifestările ei de bucurie nu se mai sfârşeau: fetiţa se învârtea în jurul meu, săltând mereu, ca să mă facă să îi repet aceeaşi întrebare şi să răspundă cu entuziasm cu „da"-ul ei.

Copilul deficient, din contra, este ajutat de lecţie să „înţeleagă" materialele; i se atrage cu insistenţă atenţia asupra diferenţelor contrastante şi el sfârşeşte prin a se interesa de ele, începând să lucreze; însă obiectul în sine nu este un stimul suficient pentru a-i provoca activitatea.

O paralelă între pedagogia noastră şi psihologia experimentală

În general, nu s-a observat un paralelism destul de interesant care există între cercetările lui Itard asupra educaţiei copiilor surdomuţi şi deficienţi şi tentativa mult mai târzie, a germanilor Fechner şi Weber şi apoi a lui Wundt, de a subordona psihologia cercetărilor experimentale, făcute cu ajutorul unor instrumente de măsură.

Itard, care a trăit în preajma Revoluţiei franceze, a fost obligat de studiile sale medicale de otoiatrie să experimenteze o educaţie pe baze pozitive, căutând reactivi care, excitând sistematic simţurile, Să atragă atenţia şi să deştepte inteligenţa şi activitatea motorie. Obiectele concepute de el aveau de aceea o semnificaţie a unor „stimuli” propriu-zişi.

Mai târziu, Fechner, Weber şi Wundt au încercat să întemeieze o psihologie pe baze experimentale, începând să măsoare sensibilitatea lă indivizi normali, în raport cu stimuli minimi, şi străduindu-se să determine, cu exactitate matematică, atât stimulii, cit şi timpul de care au nevoie diferiţii subiecţi pentru a reacţiona Importanţa obiectelor era în funcţie de posibilitatea lor de a fi sau nu direct o „măsură” (esteziometrie).

Cele două direcţii, care s-au născut independent, s-au dezvoltat independent, cea dinţii, prin răspândirea sa practică, creând şcoli pentru surdomuţi şi pentru deficienţi mintal, iar a doua, prin răspândirea unor institute de „esteziometrie”, având ca scop cercetări experimentale capabile să duca la constituirea unei ştiinţe noi.

Toţi aceşti cercetători însă, bazând construirea instrumentelor lor pe reacţiile senzitive ale omului, au ajuns la ustensile foarte asemănătoare între ele, cu toate că ele constituiau, pe de o parte, un material pentru educaţia simţurilor, iar pe de alta, un fel de arsenal pentru măsurători psihosenzoriale.

De aceea, scopul celor două procedee, atât de analoage în ceea ce priveşte bazele lor de construcţie, era opus. De fapt, esteziometria cercetează minimele perceptibile (*Aici e vorba de psihologia diferenţială şi de pragul diferenţial (diferenţele minime ce pot fi percepute între două senzaţii, de acelaşi fel, indiferent care, nu numai tactile, ci şi vizuale, acustice etc.; de exemplu, putinţa de a percepe o diferenţă între două greutăţi, două culori, două grade de temperatură etc. minime). Maria Montessori arată că, pe când psihologia experimentală (în speţă esteziometria) se limitează la a măsura şi a constata o situaţie de fapt, pedagogia experimentală caută mijloace şi tehnici de a perfecţiona, de a „ascuţi” puterea de a percepe a tuturor simţurilor. Deci, scopul său nu este de a constata pur şi simplu realitatea,, ci de a o transforma*) ale unui om dezvoltat complet sau ale unui copil dezvoltat la un nivel corespunzător vârstei sale, pentru a face, pur şi simplu, o constatare.

Importanţa acestei constatări rezidă în capacitatea sa de a demonstra faptul că fenomenele psihice sunt susceptibile de a fi măsurate matematic. Aceasta implică ideea, considerată aproape o axiomă, că modul de a „simţi” sau mai bine-zis de a percepe (adică de a recunoaşte) stimulii este o calitate naturală absolută, care nu depinde de cunoştinţe, de exerciţii metodice ale minţii sau de cultura intelectuală, adică este

independentă de diferenţele psihice artificiale datorate educaţiei.

A observa că un lucru este mai mare sau mai mic decât altul, a simţi dacă un obiect minim a venit în contact cu pielea noastră etc. sunt constatări comune tuturor; iar diferenţele individuale sunt caracteristici stabilite de natură, care produce, în mod normal, variaţii şi, prin aceasta, produce oameni mai mult sau mai puţin sensibili, aşa cum produce oameni mai mult sau mai puţin inteligenţi, mai mult sau mai puţin bruneţi sau blonzi. De aceea, aprecierile psihologiei experimentale au fost considerate ca aprecieri asupra *omului*, în dezvoltarea lui psihică naturală. De fapt, psihologia şi-a propus, mai târziu, să determine caracteristicile corespunzătoare diferitelor niveluri psihice după vârstă şi după varietăţile individuale (indivizi normali, subnormali etc.).

Sistemul lui Itard, dimpotrivă, îşi propunea să construiască stimuli maximi, contraste puternice, pentru a atrage asupra lor atenţia senzorială a unor copii străini de mediu şi incapabili de a extrage din el, în mod ordonat, cunoştinţe precise. Prin acest procedeu, copiii ajung apoi, prin exerciţii repetate, să perceapă contraste din ce în ce mai puţin sensibile şi diferenţe tot mai fine în fiecare calitate ce li se prezintă. În acest ultim caz, nu se întreprinde un simplu examen al subiectului pentru a constata starea lui psihică, d o „acţiune care modifică” conştiinţa, pentru a o trezi, a revigora raporturile sale cu mediul extern, pentru a-i constata cu precizie caracteristicile şi pentru a stabili o armonie de interese între intelect şi realitatea externă.

Acţiunea modificatoare care sporeşte capacitatea discriminatoare este o adevărată acţiune „educativă”.

Educaţia simţurilor duce la ascuţirea perceperii experimentale a stimulilor cu ajutorul exerciţiilor repetate

De obicei, *educaţiei senzoriale* nu i se acordă nici 0 atenţie de Către cei ce fac cercetări eu scopul de a aprecia dezvoltarea psihică, dar ea este un factor care trebuie avut în vedere.

De exemplu, am Văzut adesea adoptându-se ca *teste* mintale nişte *cuburi de diferite mărimi, aşezate la diferite distanţe*: i se cerea copilului sã recunoască cubul cel mai *mic* şi pe cel mai *triate,* în timp ce se cronometra timpul de reacţie, care se măsoară din momentul comenzii până în acela al reacţiei, şi apoi se notează eroarea.

Eu am atras atenţia în mod repetat că o astfel de experienţă ignorează factorul *educaţie,* adică *educaţia senzorială.*

Copiii noştri au şi ei, în materialul didactic pentru educaţia simţurilor, o serie de zece cuburi cu dimensiunea gradată. Exerciţiul constă în a arunca pe un covoraş de Culoare închisă toate aceste cuburi care au o culoare roz-pai şi în a construi cu ele *turnuleţul,* aşezând la bază cubul cel mai mare, apoi, pe rând, pe celelalte, până la cel mai mic. Copilul mic trebuie de fiecare dată să aleagă pe covor cubul „cel mai mare”. Acest joc distrează foarte mult chiar şi pe copiii de doi ani şi jumătate, care, îndată ce au construit turnuleţul, îl răstoarnă cu o lovitură uşoară, admiră formele roz împrăştiate pe fondul închis şi încep iarăşi sã-l construiască de nenumărate ori.

Dadă acest *test* s-ar aplica unuia dintre copiii din „Casele” mele având vârsta între trei şi patru ani şi

unui elev de Şase-şapte ani din prima casă a şcolii , elementare, fără nici o îndoială că primul ar avea un timp de reacţie mai mic şi ar alege mai repede „cubul cel mai mare” şi „cel mai mic” din grămadă şi nu ar comite erori.

Acelaşi lucru se poate spune şi despre testarea simţului cromatic, tactil etc.

Acest fapt are o însemnătate fundamentală pentru psihometrie (şi, în general, pentru întreaga psihologie experimentală întemeiată pe *teste),* pentru că el *deplasează* vârsta nivelurilor mintale, pe care această psihologie le consideră absolute, adică variaţii naturale ale indivizilor.

Această metodă de educaţie poate deci să fie luată în consideraţie şi de partizanii psihologiei experimentale, care speră să determine prin reacţii instantanee nivelul de dezvoltare mintala, construind o imagine aproape absolută a ansamblului prin măsurarea unui detaliu, aşa cum se procedează când se măsoară statura, pentru a stabili creşterea fizică la diferite vârste.

Exerciţiul sistematic al simţurilor ar infirma acele valori medii, demonstrând că ele nu reprezintă un dat „absolut” al creşterii psihice.

Dacă după aceea am vrea să deducem din psihologia experimentală o aplicaţie practică, pentru a reforma metodele de educaţie în şcoli, atunci eroarea de principiu devine şi mai evidentă.

Dacă o pedagogie ştiinţifică va lua fiinţă, ea va lua ca punct de plecare „stimulii care acţionează şi modifică”, şi nu „stimulii prin care se măsoară”.

Tocmai acest criteriu a stat la baza cercetărilor mele. El a reuşit în practică să ducă la o pedagogie experimentală pentru copiii normali şi, în acelaşi timp,

să releve caracteristici psihologice care însă nu erau cunoscute la copii.

Psihologia de laborator, cu reactivii şi *testele* sale, introdusă în şcolile elementare, nu a reuşit să influenţeze în practică asupra şcolilor înseşi şi asupra metodelor sale de educaţie.

Dar, ca o consecinţă logică, s-a ajuns numai să se întrevadă posibilitatea de a se modifica „examenele”, adică tocmai „probele” la care sunt supuşi şcolarii, şi, pentru un timp oarecare, America engleză părea destul de convinsă pentru a îndrăzni să prevadă cu seriozitate înlocuirea examenului tradiţional, adică a controlului noţiunilor învăţate, cu „examenul ştiinţific al aptitudinilor individuale”. În felul acesta s-a introdus, după „terminarea studiilor”, acelaşi examen care fusese adoptat de institutele de orientare profesională pentru a deschide oamenilor călea în câmpul muncii.

Studiile lui Itard, dimpotrivă, au avut o acţiune practică imediată în însuşi miezul educaţiei. Ele au avut ca rezultat tratamentul unor copii care nu auzeau bine şi care îşi recăpătau auzul, ameliorându-şi, prin educaţie, acuitatea auditivă şi recăpătându-şi totodată graiul. Din această acţiune iniţială s-a dezvoltat apoi educaţia surdomuţilor propriu-zişi şi, în sfârşit, educaţia deficienţilor.

Şcolile Care au apărut în Elveţia, Germania, Franţa şi America au răspândit larg opera de „salvare” a unor copii nefericiţi, au contribuit la ridicarea nivelului mintal şi social al tuturor copiilor din această categorie.

De îndată ce s-a introdus această orientare în şcolile pentru copii normali, s-a produs o profundă schimbare a şcolii şi, totodată, o înălţare a personalităţii infantile, fapt care a determinat

răspândirea în lumea întreagă a conceptului social de „independenţă” şi de „eliberare” a copilului.

Cap. 14 - Limbajul grafic

Conceptul nostru pedagogic de „ajutor pentru dezvoltarea naturală” a copilului trebuie oare să se oprească în faţa unei cuceriri artificiale datorate exclusiv acţiunii civilizaţiei, cum este limbajul grafic, adică învăţarea scrierii şi citirii?

Este clar că în acest caz avem de-a face cu acţiunea de „a preda” , iar instruirea nu mai priveşte natura omului. A venit momentul când este necesar să abordăm în educaţie problema culturii, deci a eforturilor ce trebuie făcute, chiar sacrificând impulsurile naturale. Ştim cu toţii că învăţarea cititului şi a scrisului constituie prima dificultate care ne întâmpină în şcoală: primul chin al omului care trebuie să-şi supună natura proprie necesităţilor civilizaţiei.

Cei care, în această problemă, au fost preocupaţi numai de copil în sine au ajuns la concluzia că un efort atât de obositor trebuie să fie amânat cât mai mult. S-a considerat că abia la vârsta de opt ani copilul ar fi capabil de o achiziţie atât de grea. În general, învăţarea alfabetului şi a scrisului începe la vârsta de şase ani, considerându-se că a pune copii mai mici în contact cu alfabetul şi cu cuvintele scrise este aproape un delict. Limbajul grafic poate fi asemănat, de fapt, cu „a doua dentiţie”; el nu este utilizabil decât într-o perioadă avansată a dezvoltării; limbajul este instrumentul care permite exprimarea gândirii logic organizate şi însuşirea, din cărţi, a ideilor unui număr vast de persoane îndepărtate şi nevăzute sau care au trăit chiar în epoci trecute. Cât timp copilul, datorită imaturităţii sale, este incapabil să utilizeze un astfel de limbaj, el poate fi scutit de o oboseală atât de mare ca aceea de a-l învăţa.

Cu toate acestea, noi credem că soluţia acestei probleme poate fi găsită printr-un studiu mai adâncit. Înainte de toate, ar trebui să se aibă în vedere nenumăratele „erori de metodă” în învăţarea scrierii, pe care nu este locul să le arătăm aici. Este de ajuns un singur exemplu, spre a dovedi această afirmaţie, şi anume metoda aplicată de Séguin pentru a-i învăţa pe deficienţi să scrie. Un alt studiu ar consta în considerarea scrierii în sine, analizându-i factorii şi încercând să-i separăm prin exerciţii independente care pot fi adaptate fiecărei vârste şi deci repartizate după posibilităţile naturale ale copilului. Tocmai acesta este criteriul informativ propriu metodei noastre, care va fi dezvoltat mai jos.

Despre metodele vechi de învăţare a citirii şi scrisului. Critica metodei lui Séguin pentru învăţarea scrisului

Séguin nu vorbeşte în tratatul său pedagogic despre metodele raţionale de a învăţa scrisul. Iată ce spune el despre acest subiect: „... pentru a trece un copil de la desenul propriu-zis la scris, care este aplicarea cea mai nemijlocită a desenului, nu mai rămâne învăţătorului decât să definească litera *D* ca pe un segment de cerc care se sprijină cu cele două extremităţi pe o verticală; *A* este definit prin două linii oblice, unite la vârfurile lor şi tăiate de o orizontală” etc.

„Prin urmare, nu mai e vorba de a şti cum va învăţa copilul să scrie: el va desena, *deci* va scrie. Nu este nevoie să-l punem să traseze literele după legile contrastului şi ale analogiei: O lângă *I*; *B* în faţa lui *P*; *T* în faţa lui *L* etc.”

După Séguin, deci, nu este nevoie să-l *învăţăm* pe copil să scrie; când va desena, el va scrie. Scrisul însă este pentru acest autor un scris cu litere majuscule de tipar! Nu ni se spune mai departe dacă idiotul va scrie în alt fel. În schimb, autorul vorbeşte pe larg despre învăţarea *desenului care pregăteşte scrisul* şi care *conţine* scrisul; învăţământ plin de dificultăţi, care va fi definitivat prin încercările comune ale lui Itard şi Séguin.

„Capitolul XL. *Desenul*. Pentru a desena, prima noţiune care trebuie dobândită, în ordinea importanţei, este aceea a suprafeţei plane pe care se va trasa desenul; a doua este aceea a felului în care se trasează o linie...

În aceste două noţiuni constă orice scris, orice desen, orice creaţie liniară.

Aceste două noţiuni sunt corelative; relaţia dintre ele dă naştere ideii, capacităţii de a produce linii, în sensul că liniile merită acest nume numai când urmează o direcţie metodică şi raţională; traseul fără direcţie nu este o linie; făcut la întâmplare, el nu are nume.

Semnul raţional, dimpotrivă, are un nume, pentru că are o direcţie, iar întrucât orice scris sau desen nu este altceva decât un ansamblu al diferitelor direcţii pe care le urmează o linie, trebuie ca, înainte de a trece la scrisul propriu-zis, să se *insiste* asupra noţiunilor de suprafaţă plană şi de linie, pe care copilul normal le dobândeşte prin intuiţie, dar pe care suntem obligaţi a le face precise şi sensibile pentru idioţi, în toate aplicaţiile lor. Cu desenul metodic, ei vor intra în contact raţional cu toate părţile suprafeţei plane şi vor face, la început prin imitaţie, mai întâi linii simple şi apoi mai complicate.

Ei vor fi învăţaţi succesiv: 1) să traseze diferite feluri de linii; 2) să le traseze în direcţii variate şi în poziţii diferite faţă de suprafaţa plană; 3) să unească aceste linii pentru a forma figuri, treptat, de la cele simple la cele complexe. În acest scop, trebuie sã fie învăţaţi mai întâi să deosebească liniile drepte de cele curbe, cele verticale de cele orizontale şi oblice, variate la infinit; la urmă li se vor indica principalele puncte de legătură dintre două sau mai multe linii, pentru a forma o figură.

Această analiză raţională a desenului, *din cate se va naşte scrisul,* este atât de esenţială în toate aspectele ei, încât unui copil care trasase deja mai multe litere, înainte de a-mi fi fost încredinţat, i-au trebuit şase zile ca să traseze o linie perpendiculară şi una orizontală, apoi i-au trebuit cincisprezece zile până sã reproducă o linie curbă şi una oblică; majoritatea elevilor mei nu sunt multă vreme în stare să imite mişcările mâinii mele pe hârtie, înainte de a putea să deseneze o linie într-o anumită direcţie.

Cei care imită mai bine sau cei mai puţin afectaţi de deficienţe intelectuale fac un desen diametral opus celui pe care îl arăt şi cu toţii confundă punctele de legătură dintre două linii, cele mai uşor de înţeles, cum sunt: sus, jos, la mijloc. Este adevărat Că profundele noţiuni pe care le-au învăţat de la mine despre suprafaţa plană, linii şi configuraţie îi fac apţi să înţeleagă raporturile ce urmează a fi stabilite între suprafaţa plană şi diferitele linii cu care ei trebuie să acopere hârtia, dar în studiul pe care anomaliile elevilor mei l-au făcut necesar, trecerea de la linia Verticală la cea orizontală, apoi la cea oblică şi la cea curbă trebuia să fie determinată de considerarea dificultăţilor de înţelegere şi de execuţie pe care

fiecare dintre aceste linii le prezintă pentru o inteligenţă tulbure şi pentru o mână mobilă şi nesigură. În cazul de faţă, nu mai este vorba ca ei să fie pur şi Simplu învăţaţi să facă un lucru greu, deoarece eu îi ajutam să treacă peste o serie de dificultăţi. De aceea, m-am întrebat dacă aceste dificultăţi nu sunt unele mai mari, altele mai mici şi dacă ele nu apar ca nişte teoreme. Dar iată care au fost ideile care m-au Călăuzit în această privinţă:

Verticala este o linie pe care ochiul şi mina o urmează direct, ridicându-se şi coborând. Linia Orizontală nu este naturală, nici pentru Ochi, nici pentru mână, pentru că şi ochiul, şi mina se lasă în jos şi urmează o curbă (ca orizontul, de la care şi-a luat numele), care pleacă de la centru spre extremităţile laterale ale suprafeţei plane, dacă nu sunt menţinute proporţional în distanţa pe care o parcurg.

Linia oblică presupune noţiuni comparative mai complexe, iar liniile curbe impun o constanţă şi diferenţe de raport, faţă de suprafaţa plană, atît de variabile şi de greu de stabilit, încât a*r fi o pierdere de vreme* să se înceapă Studierea liniilor plecând de la ele. Linia cea mai simplă este deci cea verticală. Iată cum am procedat pentru ca ideea să fie înţeleasă.

Prima formulă geometrică este aceasta: de la un punct la altul se poate duce 6 singură linie dreaptă. Plecând de la această axiomă, pe care mâna singură 0 poate demonstra, am fixat două puncte pe tablă şi le-am unit cu o verticală. Copiii mei au încercat să facă acelaşi lucru cu punctele pe care le-am însemnat pe hârtia lor, dar unii coborau verticala la dreapta punctului de jos, alţii la stingă, fără să mai vorbim de cei a căror mână *rătăcea* pe pagină în toate sensurile. Pentru a înlătura aceste diferite deviaţii, a *căror cauză*

sălăşluieşte adesea mai mult în inteligenţă şi în privire decât în mână, am socotit că e bine sã restrâng câmpul de apreciere a suprafeţei plane, trasând două verticale, la dreapta şi la stânga punctelor, pe care apoi copilul să le unească cu o linie paraleli trasată între celelalte două (oare să servească, aşa-zicând, ca barieră), Dacă aceste două linii nu erau de ajuns, fixam vertical pe hârtie două rigle, care opreau cu desăvârşire deviaţiile mâinii; dar aceste bariere materiale nu sunt necesare multă vreme. Se înlătură mai întâi cele două rigle şi se revine la utilizarea liniilor paralele, între care copilul deficient intercala destul de repede o a treia linie verticală; apoi se înlătură una dintre verticalele călăuzitoare şi se lasă uneori cea din dreapta, alteori, cea din stânga, pentru a opri Orice deviaţie posibilă; în sfârşit, se suprimă ultima linie, apoi se suprimă punctele, începând cu cel de sus, oare indică punctul de plecare al desenului şi al mâinii. Copilul învaţă astfel sã traseze o verticală, singur, fără ajutor, fără puncte de comparaţie.

Aceeaşi metoda, aceleaşi dificultăţi şi aceleaşi mijloace de îndrumare intervin şi în căzui liniilor drepte Orizontale. Dacă se întâmplă să pornească destul de bine, trebuie să ne aşteptăm că ele să fie Curbate de copil din instinct, plecând de la centru spre extremităţi, *aşa cum porunceşte natura* şi datorită motivelor pe care le-am arătat mai sus. Dacă punctele însemnate din loc în loc nu ajung pentru a ajuta mâna să păstreze direcţia, O forţăm Să nu devieze, prin linii paralele sau folosind riglele.

În sfârşit, punem copilul să traseze linia orizontală, aşezând echerul pe o riglă verticală, care să facă cu ea un unghi drept; copilul Va începe să înţeleagă astfel ce este linia verticală şi linia Orizontală şi va şti să

întrevadă relaţia dintre aceste două prime noţiuni, pentru a trasa o figură.

În ordinea de formare a liniilor, s-ar părea că studiul celor oblice ar trebui să Urmeze imediat după studiul celor verticale şi orizontale; cu toate acestea, nu este aşa! Linia oblică ce se înrudeşte cu cea verticală prin poziţie, cu cea orizontală prin direcţie, iar cu amândouă prin natura sa, pentru că este o linie dreaptă, prezintă, din cauza raporturilor sale cu suprafaţa plană sau cu alte linii, o idee prea complexă pentru a fi apreciată fără pregătire”.

Séguin continuă astfel pe mai multe pagini, vorbind despre liniile oblice în toate direcţiile, punând copiii să le traseze între două paralele; apoi despre cele patru curbe, copiii fiind puşi să le traseze la dreapta şi la stingă unei verticale, deasupra şi dedesubtul unei orizontale, şi conchide: „În felul acesta s-au rezolvat toate problemele pe care le-am cercetat; liniile verticale, cele orizontale şi oblice şi cele patru curbe, a căror îmbinare formează cercul; ele conţin, în principiu, toate liniile posibile, *toate elementele necesare scrisului*.

Odată ajunşi aici, ne-am oprit mai mult, Itard şi eu mine. Fiind Cunoscute liniile, era bine să-l punem pe copil să traseze figuri regulate, bineînţeles începând cu cea mai simplă. După opinia curentă, Itard m-â sfătuit să încep cu pătratul. Am urmat acest sfat timp de *trei luni*, fără a reuşi să mă fac înţeles”. În urma unei lungi serii de experienţe, conducându-se după ideea formării figurilor geometrice, Séguin şi-a dat seama că figura cea mai simplu de trasat este triunghiul.

„Când trei linii se întâlnesc în felul acesta, ele formează totdeauna un triunghi, în timp ce patru linii se pot întîlni în nenumărate direcţii diferite, fără Să

păstreze un paralelism exact şi deci fără să formeze un pătrat perfect.

Din aceste experienţe şi observaţii, confirmate de multe altele, pe care e de prisos să le amintim, am dedus primele principii *ale scrisului* şi *ale desenului* aplicabile idioţilor; aplicaţia este *prea simplă* ca să mă mai opresc asupra ei”.

Iată deci procedeul utilizat de predecesorii mei pentru a învăţa pe deficienţi să scrie. În ceea ce priveşte citirea, Itard a procedat astfel: atârna pe pereţi, în cuie, figuri geometrice de lemn (triunghiuri, pătrate, cercuri), apoi desena forma lor precisă pe perete; după aceea, dând la o parte figurile, cerea sălbaticului din Aveyron să le pună la loc, în cuiele respective, conducându-se după desene. Din aceste desene s-a; născut la Itard însăşi ideea incastrelor plane. În sfârşit, Itard .a construit literele alfabetului, majuscule de tipar, şi proceda la fel ca la figurile geometrice, adică le desena pe perete şi bătea cuiele în aşa fel Încât copilul să le poată atârna şi suprapune. Pe urmă, Séguin a folosit, în loc de pereţi, planul orizontal, desenând literele pe fundul unei cutii şi încercând să se pună peste ele aceste litere.

După douăzeci de ani, Séguin nu şi-a schimbat procedeul.

O critică a metodei lui Itard şi Séguin pentru scriere şi citire mi se pare de prisos. Acest procedeu conţine două erori fundamentale, care îl fac inferior metodelor pentru copii normali, adică: scrierea cu litere de tipar majuscule şi pregătirea scrierii cu un studiu de geometrie raţională, pe care noi astăzi îl pretindem numai elevilor din şcolile secundare. Aici, într-adevăr, Séguin confundă ideile într-un mod care ne surprinde: el a sărit dintr-o dată de la observarea

psihologică a copilului şi de la relaţiile lui cu mediul, la studiul formării liniilor şi figurilor şi al raporturilor lor cu suprafaţa plană.

El zice că un copil *va desena uşor linia verticală dreaptă, însă orizontala* va deveni de îndată o curbă, pentru că *natura porunceşte* aşa; acest imperativ al naturii el îl deduce din faptul că omul *vede* orizontul ca o linie curbă!

Exemplul lui Séguin este de ajuns pentru a dovedi necesitatea unei *educaţii* speciale, care să călăuzească omul spre *observare* şi să conducă *gândirea logică.* Observarea trebuie să fie absolut obiectivă, adică dezbrăcată de prejudecăţi. Séguin are, în cazul de faţă, prejudecata că desenul geometric ar trebui să pregătească scrisul, şi acest fapt îl împiedică să descopere procedeul cu adevărat natural, necesar pentru această pregătire. Afară de aceasta, el are prejudecata că devierea liniilor, adică inexactitatea cu care le face copilul, se datoreşte *„minţii şi ochiului, nu mâinii”.* De aceea, el se străduieşte *săptămâni şi luni să explice* copilului idiot direcţia liniilor şi să-i călăuzească *privirea.*

Séguin consideră că o metodă bună trebuie să pornească de la geometrie, de la inteligenţa copilului şi de la câteva raporturi abstracte; numai acestea ar fi demne de a fi luate în seamă.

Oare acesta nu este un defect obişnuit?

Cea mai mare parte din timp şi din forţele intelectuale se pierde în lume pentru că opiniile false ni se par importante, iar adevărul ni se pare neînsemnat.

Metoda lui Séguin pentru învăţarea scrierii ilustrează cât de întortocheate sunt căile pe care le urmăm în învăţământ, datorită unui instinct de a complica lucrurile, asemănător cu cel care ne face să

preţuim numai lucrurile complicate. Şi atunci Séguin învaţă pe copii *geometria,* pentru ca să-i înveţe scrisul; supune mintea copilului unui efort intens de a înţelege abstracţiile geometrice, pentru a-l coborî la efortul mult mai simplu de. a desena un *D* de tipar. După aceea însă nu va trebui oare copilul să facă efortul de a *uita* litera de tipar, pentru a *învăţa* scrierea cursivă? Şi n-ar fi fost mai simplu să se înceapă cu scrierea cursivă?

Oare n-au crezut mulţi că pentru a învăţa scrierea este necesar ca mai întâi copiii să traseze beţişoare? Aceasta este o convingere adâncă. S-a părut natural că pentru a scrie literele alfabetului, care sunt aproape toate curbe, trebuie să se înceapă cu cele drepte şi cu beţişoare, prevăzute cu cârlige trasate în unghi ascuţit. Ne mirăm, după aceea, cu bună-credinţă, că este foarte greu să-l dezvăţăm pe începător de deprinderea *scrisului colţuros,* pentru a-l face să traseze frumoasele curbe ale lui O. Şi totuşi, cât efort am depus şi noi, şi copilul, obligând-l mult timp să facă beţişoare şi să scrie cu unghiuri ascuţite?

Cine a avut *revelaţia* că, pentru a învăţa scrisul, primul semn pe care trebuie să-l facem este linia dreaptă şi pentru ce ne îndârjim să pregătim curbele cu ajutorul unghiurilor?

Să renunţăm pentru moment la aceste prejudecăţi şi să mergem pe o cale mai simplă. Poate că atunci vom simţi o mare uşurare, scutind umanitatea viitoare de *orice efort* în învăţarea scrierii.

Este necesar să începem scrierea trasând beţişoare? E de ajuns să gândim logic ca să răspundem: nu. Copilul face un efort prea neplăcut în astfel de exerciţii. Beţişorul ar trebui să constituie, la drept vorbind, *cea mai mică dificultate* de învins.

Mai mult, dacă observăm bine, linia dreaptă este exerciţiul cel mai greu. Numai un caligraf poate completa cu linii drepte, trasate în mod regulat, o pagină, în timp ce o persoană cu un scris mediocru ar putea să umple o pagină cel mult acceptabilă. De fapt, linia dreaptă este unică, ea fiind cea mai mică distanţă dintre două puncte. *Orice deviaţie* înseamnă o linie care nu este dreaptă. Infinitul număr de linii deviate sunt, de aceea, mai uşor de trasat decât acea linie unica, ce reprezintă perfecţia. Dacă se cere să se deseneze pe tablă *o dreaptă,* fără să se pună vreo condiţie, orice persoană va trasa o linie lungă, în direcţii diferite, începând când dintr-o parte, când din alta, şi aproape sigur va izbuti să ajungă la un rezultat satisfăcător. Să se ceară, după aceea, să se deseneze o dreaptă într-o *anumită direcţie,* pornind de la *un anumit punct;* atunci îndemânarea iniţială va slăbi simţitor şi se va vedea cum apar o serie mult mai mare .de neregularităţi, adică de erori.

Aproape toate liniile vor fi prea lungi, întrucât executanţii *vor trebui să-şi ia avânt* pentru a trasa linia corespunzătoare.

Să cerem, acum, ca liniile să fie, dimpotrivă, scurte şi precis limitate; erorile se vor înmulţi şi mai mult, pentru că avântul care ajută la menţinerea direcţiei este frânat. Ei bine, să adăugăm acum la toate acestea faptul că instrumentul pentru scris trebuie ţinut într-un anumit fel, şi nu cum instinctul îi dictează fiecăruia.

Ne apropiem, astfel, în mod simţitor, de *primul act* al scrisului pe care *pretindem să-l realizeze copiii;* acest act va necesita, la rândul său, să păstreze paralelismul dintre diferitele semne trasate şi va constitui o muncă dintre cele mai grele şi mai aride,

pentru că nu are un scop pentru copii, aceştia neînţelegându-i semnificaţia.

Am observat în caietele copiilor deficienţi pe care i-am Văzut în Franţa - Voisin menţionează şi el acest fenomen - că paginile cu beţişoare, deşi iniţial se rezumă la linii, sfârşesc cu şiruri de *C,* pentru că atenţia unui copil deficient este mai puţin rezistentă decât aceea a unui copil normal, astfel că efortul de imitaţie de la început se epuizează încetul cu încetul. Astfel, beţele drepte se transformă în curbe tot mai asemănătoare eu litera C. Acest fenomen nu apare în caietele copiilor normali, pentru că ei rezistă la *efort* până la sfârşitul paginii şi, aşa cum se întâmplă de multe ori, eroarea didactică nu se vede. Să observăm însă desenele spontane ale copiilor normali, acelea în care ei încearcă, spre exemplu, să traseze, cu o crenguţă uscată, linii în nisipul de pe cărările unei grădini; nu vom vedea niciodată drepte scurte, ci linii curbe lungi, întretăiate în diferite feluri. Séguin vedea acelaşi fenomen atunci când cerea să se deseneze linii orizontale, care deveneau de îndată curbe, iar el atribuia fenomenul faptului că executantul imită linia orizontului.

Efortul pe care l-am crezut *necesar* pentru învăţarea scrierii este un efort cu totul artificial, care nu se leagă de scris în sine, ci de *metodele* de a-l învăţa.

Primele mele experienţe cu copiii deficienţi. Să lăsăm deocamdată la o parte orice dogmatism în această problemă. Să facem abstracţie şi de cultură: nu ne interesează să ştim nici cum a început omenirea să scrie, nici care poate să fie *geneza* scrisului în sine. Să renunţăm la convingerea pe care ne-am format-o, din cauza obiceiului împământenit, că este necesar să

începem învăţarea scrisului folosind beţişoare. Să presupunem că suntem spiritual puri, ea şi adevărul pe care vrem să-l descoperim.

Să observăm un individ care serie şi să încercăm să analizăm actele pe care le face scriind: actele, adică mecanismele care intervin în executarea scrisului.

Aceasta înseamnă să studiem *psihofiziologia scrisului*, adică sã examinăm *individul* care scrie, nu *scrisul; subiectul,* nu *obiectul.*

Pornind întotdeauna de la obiect, în examinarea scrisului, s-a constituit o *metodă.*

O metodă care ar pleca de la studiul individului şi nu de la acela al scrisului, ar fi cu totul originală, străină de orice metodă oare a pre- cedata.

Dacă m-aş fi gândit să dau un nume acestei metode noi de a scrie, atunci când am întreprins experimentele cu copiii normali, fără să cunosc încă rezultatele, aş fi numita de fapt *metoda psihologică,* din cauza orientării care a inspirata. Dar experienţa mi-a oferit, ca o surpriză şi ca un adevărat dar al naturii, un alt titlu: „metoda scrierii *spontane.*

Pe vremea când îi învăţam pe deficienţi, s-a întâmplat să observ următorul fapt. O fetiţă deficientă, de unsprezece ani, normal dotată din punctul de vedere al motricităţii şi al forţei manuale, nu izbutea să coasă şi nici măcar să facă primul pas, adică înşăilarea, care constă în a trece acul dintr-o parte în alta a urzelii, trăgând sau lăsând câteva fire.

Atunci am dat fetiţei să execute urzitura lui Froebel, care constă în împletirea transversală a unor fâşii mici de hârtie ce se trec printre alte fâşii, tot de hârtie, fixate vertical, sus şi jos. Mi-a venit în minte analogia dintre cele două lucrări şi eram foarte curioasă să văd ce se întâmplă. Când fetiţa a căpătat

îndemânare în executarea împletiturii după metoda lui Froebel, am pus-o din nou să coasă şi am văzut cu plăcere pă ea reuşea să însăileze,

M-am gândit că mişcarea pe care trebuie să o facă mina fusese pregătita pentru cusut, *fără* ca *executantul să fi cusut efectiv,* ş| că realmente este necesar să se găsească o modalitate *de a învăţa pe cineva* şa facă o *lucrare*, *înainte de a-l pune să execute lucrarea însăşi.* Mai ales atunci când este vorba de a *învăţa executarea unor mişcări,* acestea pot fi stimulate şi chiar automatizate prin exerciţii repetate, străine de lucrarea propriu-zisă pentru care se pregăteşte subiectul. Prin urmare, cineva poate dispune de *îndemânarea necesară pentru a executa* o *muncă* înainte de a o fi îndeplinit efectiv şi o poate îndeplini aproape perfect de la prima încercare.

M-am gândit că tocmai în felul acesta s-ar putea efectua pregătirea pentru *scris*. Ideea m-a interesat în cel mai înalt grad şi mă miram cit este de simplă. M-a surprins faptul că *nu m-am gândit mai de mult la acest procedeu,* care mi-a fost inspirat de imaginea fetiţei ce nu ştia să coasă.

De fapt, întrucât îi puneam pe copii să pipăie contururile figurilor geometrice ale incastrelor plane, nu-mi mai rămânea decât să-i pun să pipăie cu degetul şi *figurile literelor alfabetului*.

Am dat să mi se facă un superb alfabetar, cu litere cursive, înalte de 8 cm, şi un număr corespunzător de beţişoare, pentru învăţarea scrisului.

Literele erau confecţionate din lemn şi aveau o grosime de 1/2 cm, erau vopsite pe faţă eu email (consoanele eu albastru şi vocalele cu roşu), iar pe dos aveau o căptuşeală foarte elegantă de alamă, fixată cu clame mici. Acest alfabetar, construit într-un singur

exemplar, era folosit împreună cu numeroase planşe de carton subţire, pe care erau desenate literele alfabetului în aceeaşi culoare şi eu aceleaşi dimensiuni ea literele mobile - planşe grupate după contrastele şi asemănările fermelor,

Fiecărei litere a alfabetului îi corespundea o planşă desenată în acuarelă, unde era reprodusă, eu aceeaşi culoare şi dimensiune, litera cursivă, iar lingă ea, minusculă, era desenată litera corespunzătoare de tipar. Planşele reprezentau obiecte al căror nume începe cu litera desenată; spre exemplu, la litera *m* era o mină, la litera p, o pisică etc. Aceste planşe serveau la fixarea în memorie a sunetului literei.

Planşele nu reprezentau, de bună seamă, o idee nouă, dar completau un ansamblu care nu exista încă.

Partea interesantă a experienţei mele consta în faptul că, după ce îi puneam pe copii să *suprapună* literele mobile pe literele corespunzătoare desenate pe planşele de carton unde erau grupate, îi puneam să le şi pi*păie, mişcând mâna în sensul scrierii cursive,* în mod repetat. Aceste exerciţii se făceau după aceea de mai multe ori şi cu literele numai desenate pe planşele de carton. În felul acesta, *copiii făceau mişcarea necesară pentru a reproduce forma semnelor grafice, fără să scrie*. În acel moment am fost frapată de o idee care nu-mi venise în minte până atunci, şi anume că scrisul cuprinde *două forme diferite de mişcare:* mişcarea care reproduce forma şi aceea de *mânuire a instrumentului* cu care se scrie. De fapt, copiii deficienţi ajunseseră să pipăie ca nişte experţi toate literele alfabetului, după forma lor, *dar nu ştiau încă să ţină condeiul în mână.* A ţine şi a mânui cu siguranţă un beţişor *înseamnă a fi dobândit un automatism muscular special, care este independent de actul fizic*

al scrisului. În realitate, el este simultan cu mişcările necesare pentru trasarea tuturor literelor alfabetului. Trebuie să existe, deci, un singur automatism, care acţionează odată cu *memoria motorie* a fiecărui semn grafic în parte. Rămâne, deci, să se pregătească automatismul muscular pentru ţinerea şi mânuirea instrumentului cu care se scrie. Acest lucru am încercat să-l obţin adăugind la momentul descris mai sus alte două: atingerea literelor nu numai cu arătătorul mâinii drepte, ca în primul moment, ci cu două degete, cu cel arătător şi cu cel mijlociu; atingerea literelor cu un beţişor de lemn, ţinut aşa cum se ţine condeiul când scriem.

În fond, îi puneam pe copii să repete aceleaşi mişcări, uneori fără beţişor, alteori, cu beţişorul.

Este de notat că trebuie să se urmeze cu degetul *imaginea vizuală* a literei desenate. De fapt, degetul era deja *exersat* în atingerea contururilor figurilor geometrice; s-a văzut însă că acest exerciţiu nu este întotdeauna suficient. Într-adevăr, şi noi, spre exemplu, când copiem un desen nu izbutim *să urmăm perfect* linia pe care totuşi o vedem şi pe care ar trebui să o urmăm copiind. Ar trebui chiar ca desenul să aibă ceva special, care să atragă vârful creionului nostru, cum atrage magnetul fierul, sau creionul să găsească un *ghid mecanic* pe hârtia pe care desenează, pentru a urma cu *exactitate* trăsătura *perceptibilă în realitate numai pentru privire*. Deficienţii deci nu urmau întotdeauna cu exactitate desenul, nici cu degetul, nici eu beţişorul; iar materialul didactic nu oferea *nici un control* al lucrării executate; oferea numai controlul îndoielnic al *privirii* copilului, care, desigur, putea, *să vadă* dacă degetul urma sau nu semnul. M-am gândit că, pentru a face cu exactitate mişcările scrierii şi

pentru a garanta corectitudinea sau cel puţin pentru a călăuzi scrierea în mod mai direct, ar fi necesar să pregătesc *forme de litere scobite,* încât beţişorul de lemn să urmărească traseul lor mergând ca printr-un *jgheab*. Am făcut un proiect pentru această lucrare, dar, fiind prea costisitoare, n-am putut să-l pun în aplicare.

Despre această metodă le-am vorbit pe larg învăţătorilor la lecţiile mele de didactică de la Şcoala normală ortofrenică, aşa cum rezultă din *cursul* redactat pentru cel de-al doilea an al şcolii, din care mar păstrez şi azi vreo sută de exemplare, ca document al trecutului.

Iată cuvintele pe care le-am pronunţat în public, cu mulţi ani în urmă, şi care au rămas în. mâinile a peste două sute de învăţători din şcolile elementare , fără ca vreunul să scoată din ele o idee folositoare, aşa cum scria cu mirare profesorul Ferreri într-un articol: „La acest punct, se prezintă planşa de carton cu vocale, vopsite în roşu: copilul vede figuri neregulate, în culori. Să oferim copilului vocalele de culoare roşie, pentru a le suprapune pe semnele de pe planşă. I se cere să pipăie vocalele de lemn în sensul scrisului şi li se pronunţă numele: vocalele sunt aşezate după analogia formei:

o e a i u

După aceea se cere copilului, spre exemplu: «Caută-mi-l pe *o*»; «Pune-l la loc». Apoi: «Ce literă este aceasta?» Acum se va vedea că mulţi copii greşesc numai atunci când privesc litera, dar ghicesc dacă o pipăie. Observaţii interesante se pot face descoperind diferitele tipuri individuale: tipul vizual, tipul motor.

Se cere după aceea copilului să pipăie litera desenată pe planşă, mai întâi numai cu degetul

arătător, apoi cu acesta şi cu cel mijlociu, apoi cu un beţişor de lemn, ţinut ca un condei; litera trebuie să fie atinsă mişcând mâna în sensul scrierii.

Consoanele sunt trasate cu culoare albastră şi aşezate pe diferite planşe, după analogia formei. La toate acestea se adaugă alfabetul mobil, din lemn vopsit cu culoare albastră, ale cărui litere se suprapun pe planşe, ca în cazul vocalelor. Alfabetarul este însoţit de o altă serie de planşe de carton, pe care, alături de consoanele de aceeaşi mărime cu cele din lemn, este desenată o figură (sau două), ce reprezintă un obiect al cărui nume începe cu litera desenată. În faţa literei cursive se află o literă de tipar mai mică, de aceeaşi culoare.

Educatoarea, pronunţând consoanele după metoda fonetică, arată litera, apoi planşa de carton, pronunţând numele obiectelor ce sunt desenate acolo, punând accentul pe prima literă, de exemplu, *m*... *măr:* «Dă-mi consoana m.. . pune-o la loc, pipăi-o etc.». *Se vor studia*, *cu acest prilej*, *defectele de limbaj ale copilului.*

Cu pipăirea literelor în sensul scrierii începe educaţia musculară care pregăteşte învăţarea scrisului. Una dintre fetiţele noastre, de tip motor, instruită după această metodă, a reprodus toate literele, de circa 8 cm înălţime, eu condeiul, mult înainte de a le putea cunoaşte, cu o regularitate surprinzătoare; această fetiţă executa cu succes şi lucrările manuale.

Copilul care priveşte, recunoaşte şi pipăie literele în sensul scrisului se pregăteşte pentru citirea şi scrierea simultană.

Pipăirea şi privirea simultană a literelor fixează mai repede imaginea lor, datorită contribuţiei mai multor

simţuri. După aceea, se separă cele două acţiuni: privirea (citirea) şi pipăirea (scrierea). După tipurile individuale, unii învaţă mai întâi să citească, alţii să scrie”.

Am început să aplic, deci, cu mulţi ani în urmă, în liniile sale fundamentale, metodă mea pentru scris şi citit. Cu mare surprindere, pe vremea aceea, am observat *uşurinţa* cu care, într-o bună zi, punând în mâna unui copil deficient o cretă, acesta a trasat pe tablă, cu mână sigură şi caligrafic, literele întregului alfabet; el scria atunci pentru prima oară, şi aceasta mult mai curând decât aş fi presupus; cum am arătat şi în cursul despre care am vorbit, unii copii scriau chiar şi *cu cerneală* toate literele, dându-le o formă frumoasă, deşi *nu ştiau încă să recunoască vreuna*. Acelaşi lucru l-am observat şi la copiii normali, cum voi arăta: simţul muscular este foarte dezvoltat în copilărie; prin urmare, *scrisul este foarte* uşor pentru copii. Citirea însă necesită o muncă mai îndelungată de instruire şi o dezvoltare intelectuală superioară, dat fiind că este vorba de a *interpreta semne*, de a *modula accentele* vocii, pentru a înţelege semnificaţia cuvântului; toate acestea cer o muncă pur intelectuală, pe când în scrierea după dictare, copilul *traduce material* sunetele în semne şi *se mişcă*, lucru pentru el totdeauna plăcut şi uşor. Scrisul se dezvoltă la copilul mic cu o *uşurinţă* şi cu o *spontaneitate* asemănătoare dezvoltării *limbajului vorbit,* care este tot o traducere motorie a unor sunete auzite. În schimb, cititul face parte din cultura intelectuală abstractă, care constă în interpretarea unor idei exprimate în simboluri grafice, şi ea se dobândeşte abia mai târziu..

Primele experienţe cu copii normali. Primele mele experienţe cu copii normali au început în prima jumătate a lunii noiembrie 1907.

În cele două „Case ale copiilor” din San Lorenzo, am aplicat, în anul 1907, de la 6 ianuarie în una şi de la 7 martie în cealaltă (datele respective ale inaugurării), numai exerciţii de viaţă practică şi de educaţie a simţurilor, până la sfârşitul lunii iulie, când a început o vacanţă de o lună care a întrerupt lecţiile. Aceasta pentru că, asemenea tuturor, eram şi eu stăpânită de prejudecata că învăţarea scrisului trebuie să înceapă cit mai târziu cu putinţă; în orice caz, nu înainte de şase ani. Însă în timpul lunilor care s-au scurs, copiii păreau că aşteaptă o *încheiere* a exerciţiilor care îi ajutaseră să ajungă la o dezvoltare intelectuală surprinzătoare. Ei ştiau să se îmbrace şi să se dezbrace; să se spele; ştiau să măture pe jos, să cureţe de praf mobilierul, să facă ordine în camere, să deschidă şi să închidă sertare, să manipuleze cheile în broaşte, să aşeze la loc în bună rânduială obiectele în dulapuri, să stropească florile; ştiau să observe obiectele, ştiau să le recunoască numai prin pipăit; unii dintre ei au început să ne ceară, direct, să îi învăţăm să citească şi să scrie. În faţa refuzului nostru, unii copii ne-au arătat că ştiu să deseneze litera o pe tablă, ca şi cum ar fi vrut să ne sfideze. La rândul lor, multe mame au venit să ne roage să le facem favoarea de a-i învăţa pe copii să scrie, „pentru că, spuneau ele, aici ei se deşteaptă şi învaţă uşor atâtea lucruri, încât dacă i-am învăţa pe copiii lor să citească şi să scrie, ei ar învăţa în scurt timp şi ar fi scutiţi de marea trudă pe care o impune şcoala elementară”. Credinţa mamelor că, de la noi, micuţii lor *ar învăţa fără osteneală* să citească şi să scrie m-a impresionat. Gândindu-mă apoi

la rezultatele obţinute în şcolile pentru deficienţi, m-am hotărât, în cursul vacanţelor din august, să fac o încercare la redeschiderea şcolii, adică în septembrie. după aceea însă, m-am gândit că în septembrie ar fi bine să reiau învăţământul întrerupt, şi să încep lecţiile de: citire şi scris de-abia în octombrie, în epoca deschiderii şcolilor elementare, ceea ce ar fi fost în avantajul copiilor noştri, care ar fi iniţiat lecţiile respective odată cu elevii din învăţământul elementar.

În septembrie, aşadar, am început să caut pe cineva care să confecţioneze materialul, dar n-am găsit muncitori dispuşi să facă acest lucru. Un profesor m-a sfătuit să comand materialul la Milano şi aceasta m-a dus la o mare pierdere de timp. Voiam să am un alfabetar impresionant” ca acela pentru deficienţi; din lemn acoperit cu email şi metal. Mai târziu m-aş fi mulţumit şi cu litere lăcuite, ca acelea care se scriu pe vitrinele magazinelor, însă nu am găsit. Nimeni nu voia să mi le facă din metal. La o şcoală profesională am fost pe punctul de a obţine litere săpate în lemn (pentru a fi parcurse cu beţişorul de-a lungul şanţului); însă fiind o lucrare prea grea, executanţii s-au descurajat şi au renunţat.

Astfel a trecut toată luna octombrie. Copiii din clasa întâii elementară umpluseră deja pagini cu bastonaşe, iar ai mei încă aşteptau. Atunci m-am hotărât împreună cu educatoarele să decupăm din simple foi de hârtie litere ale alfabetului foarte mari, pe care una dintre ele le-a colorat grosolan pe o faţă cu vopsea albastră. În ceea ce priveşte *pipăirea literelor,* m-am gândit să decupăm literele alfabetului din hârtie şmirgheluită şi să le lipim pe o hârtie netedă, construind astfel un material foarte asemănător cu cel utilizat la început pentru exerciţiile simţului tactil.

Numai *după* ce am construit acest material atât de simplu mi-am dat seama de marea superioritate a acestui alfabetar faţă de cel al deficienţilor, după care am alergat în zadar două luni. Dacă aş fi fost bogată, aş fi rămas pentru totdeauna la alfabetarul superb, dar steril, din trecut. Noi *vrem* vechiul, pentru că nu putem cunoaşte noul, şi totdeauna căutăm grandiosul, care se află în lucruri deja depăşite, fără a recunoaşte în modesta simplitate a începuturilor noi sămânţa care va trebui să se dezvolte în viitor.

Am înţeles deci că un alfabet din hârtie se putea *multiplica* uşor în mai multe exemplare, putând astfel să fie utilizat de mai mulţi copii în acelaşi timp, nu numai pentru recunoaşterea literelor, ci şi pentru compunerea cuvintelor. În alfabetarul de hârtie şmirgheluită am găsit *îndreptarul* mult dorit pentru degetul care pipăie litera, în aşa fel încât nu numai văzul, ci şi *pipăitul* să contribuie direct la învăţarea *mişcării pe care o facem când scriem,* încât să se poată exercita un control precis.

Cuprinse de entuziasm, am început, eu şi cele două educatoare, seara, după încheierea programului, să decupăm o mare cantitate de litere alfabetice, din hârtie simplă de scris. Pe cele din şmirghel le-am lipit, iar pe celelalte le-am vopsit cu albastru, apoi le-am împrăştiat pe măsuţe, ca să se usuce până dimineaţa. În timp ce lucram aşa, mi-a apărut în minte imaginea foarte clară a *metodei* în totalitatea sa, atât de simplă, încât îmi venea să zâmbesc la ideea că nu mă gândisem la ea mai de mult. Istoria încercărilor noastre a fost foarte interesantă.

Într-o zi, una dintre educatoare s-a îmbolnăvit. A fost suplinită de o elevă a mea, Anna Fedeli, profesoară de pedagogie la o şcoală normală. Când m-

am dus seara să mă întâlnesc cu Arma Fedeli, ea mi-a arătat două modificări făcute alfabetului. Una consta în a lipi dedesubtul şi în urma fiecărei litere o bandă transversală de hârtie albă, ajutând copiii să poată recunoaşte poziţia şi direcţia corectă a literei, deoarece ei învârteau adesea litera în toate sensurile. A doua schimbare consta în faptul de a fi amenajat o casetă de carton cu mai multe compartimente, pentru a putea aşeza literele identice pe grupuri, evitându-se modul confuz în care erau păstrate pană atunci. Păstrez şi astăzi acea casetă compartimentată, construită dintr-o cutie veche şi ruptă de carton, găsită în camera portăresei şi cusută grosolan cu aţă albă. Anna Fedeli mi-o arăta şi părea că-mi cere scuze pentru lucrarea aceea nu prea arătoasă, dar eu eram entuziasmată: am înţeles îndată că literele aşezate în compartimente erau un ajutor preţios pentru învăţământ, întrucât se oferea ochiului copilului posibilitatea de a *compara* toate literele şi de a *alege* pe cea indicată.

Aşa s-a născut metoda şi materialul despre care voi vorbi în cele ce urmează.

Aici mă mărginesc să arăt că, înainte de Crăciun, în decembrie, adică la mai puţin de o lună şi jumătate după aceasta, când copiii din şcolile elementare se osteneau să uite beţişoarele şi cârligele pe care le învăţaseră până atunci cu trudă, pentru a se pregăti să traseze curbele lui *o* sau ale altor vocale, doi dintre copiii mei de patru ani scriau caligrafic, fără ştersături sau pete; scrisul lor a fost considerat, mai târziu, asemănător cu scrisul caligrafic la care izbutesc să ajungă elevii din clasa a treia elementară.

Cap. 15 – Mecanismul scrisului

Scrisul este un act complex, care trebuie analizat. Unul din aspectele lui priveşte mecanismele motricităţii, iar altul reprezintă activitatea propriu-zisă a inteligenţei.

Mişcările se împart în două grupe principale: unele se referă la mânuirea instrumentului cu care se scrie, iar altele, la trasarea formei fiecărei litere a alfabetului în parte. Aceste mişcări constituie „mecanismul motor” al scrisului, care poate fi înlocuit prin acţiunea unor maşini reale, şi în acest caz este vorba tot de un „mecanism”, cu toate că de alt gen, care trebuie dezvoltat, aşa cum se face în cazul dactilografierii.

Faptul că o maşină poate permite omului să scrie lămureşte problema, întrucât ne ajută să înţelegem modul în care cele două aspecte - mecanismele şi funcţia mai înaltă a inteligenţei care utilizează limbajul grafic pentru a se exprima - pot fi separate unul de altul.

Mecanismele fiziologice pot fi supuse unei analize exacte, pentru că, observând cum se scrie şi însemnând factorii diferiţi care iau parte la scris, putem nu numai să-i distingem, ci şi să-i „separăm” unul de altul.

Să începem, deci, prin a studia cele două grupe de mişcări.

Prima este cea referitoare la mânuirea instrumentului cu care se scrie, adică la ţinerea condeiului sau a creionului, care se prind cu primele trei degete ale mâinii şi se mişcă de sus în jos cu acea uniformitate sigură pe care obişnuim să o numim „cursivitatea” scrisului. Această mişcare este atât de individuală, încât fiecare dintre noi, deşi utilizăm

acelaşi alfabet, ne punem, în felul cum scriem, pecetea caracterului propriu; de aceea fiecare om are alt scris.

A falsifica un scris este un efort zadarnic. Diferenţele infinitezimale care există între variatele tipuri de scriere au o origine imposibil de identificat, dar este sigur că ele s-au „fixat puternic” la fiecare dintre noi în epoca în care s-a stabilit propriul nostru „mecanism”, încât nu le mai putem schimba niciodată. Acest mecanism al scrisului devine un act de identitate dintre cele mai clare şi mai indestructibile ale personalităţii noastre. Tot astfel se fixează la fiecare din noi modulaţia vocii, accentul pronunţiei în limba maternă şi toate acele calităţi mecanice ale motilităţii, care sunt propriile noastre „caracteristici funcţionale”, destinate să supravieţuiască chiar şi multora dintre trăsăturile noastre fizice, supuse unei continue, deşi lente, transformări.

„Mecanismele motorii” se fixează la vârsta copilăriei. Copilul elaborează şi fixează, prin exerciţiu propriu - şi spunându-se în această acţiune unei invizibile trăsături individuale -, caracteristicile individualităţii proprii. La vârsta aceasta, mecanismele motorii se află în „perioada lor senzitivă”; ele sunt în mişcare pentru a se supune comandamentelor ascunse ale naturii.

Cu alte cuvinte, copilul simte în fiecare efort de mişcare satisfacţia şi bucuria de a răspunde unei nevoi a vieţii.

Este necesar să aflăm la ce vârstă se pot forma mecanismele scrisului. Ele se vor forma la vârsta respectivă „fără efort”, „în chip natural”, producând plăcere şi sporind energia vitală.

Vârsta aceasta nu corespunde, desigur, vârstei la care se încearcă, în şcolile obişnuite, să se stimuleze

mecanismele motorii ale scrierii, cerând mâinii mici - care acum este deja formată, pentru că s-au fixat multe mişcări - efortul chinuitor, aproape deformant, de „a se întoarce înapoi” din drumul dezvoltării sale. Mâna unui copil de şase sau de şapte ani a depăşit preţioasa perioadă a sensibilităţii motrice. Mânuţa aceea delicată a depăşit vremea fericită când se coordonează mişcările, când se „creează” mâna „funcţională” şi de aceea ea este „condamnată” la un efort dureros şi nenatural.

Trebuie să ne întoarcem îndărăt şi să căutăm o mâna de copil a cărei motricitate încă nu s-a coordonat, o mână care se poate adapta oricărei funcţii; este mâna dibuitoare a copilului foarte mic, de patru ani, care „atinge toate lucrurile din jur”, în încercarea irezistibilă şi inconştientă de a stabili coordonările ei definitive.

Analiza mişcărilor unei mâini care scrie

Pentru ca să ajutăm învăţarea scrisului, trebuie să facem mai întâi o analiză a diferitelor mişcări care contribuie la realizarea acestui scop şi să încercăm să le tratăm separat, independent de scrierea propriu-zisă. În felul acesta, vom putea valorifica disponibilităţile proprii ale diferitelor vârste pentru construirea acestui mecanism atât de greu şi de complex.

În exerciţiile destinate simţurilor, care sunt însoţite de „mişcări delicate ale mâinii” şi care îl interesează aşa de mult pe copil, încât repetă la nesfârşit aceleaşi mişcări, vom găsi timpul psihologic şi mijloacele externe adecvate pregătirii pentru îndepărtata apariţie a mecanismului scrisului.

„Mâna care scrie” trebuie să poată *prinde* cu degetele un instrument cu care să scrie (condei, creion etc.) şi să îl ducă „uşor” spre trasarea unor semne anumite. Pentru a ţine instrumentul cu care se scrie este necesară nu numai acţiunea celor trei degete care îl prind, ci şi colaborarea manii, care trebuie să treacă „uşor” peste suprafaţa plană pe care se scrie.

De fapt, cea dinţii greutate a şcolarilor obişnuiţi nu este atât aceea de „a ţine condeiul în mină”, cât cealaltă, concomitentă, de a ţine „mina uşoară”, adică de a o ţine suspendată şi a nu o apăsa; micul şcolar scârţâie cu creta pe tablă, cu peniţa pe hârtie şi adesea rupe şi creta, şi peniţa; el prinde şi ţine convulsiv obiectul cu care scrie, însă efortul său constă în a combate apăsarea greoaie a mâinii sale fragede.

Mai mult, mâna cu gesturile total necoordonate nu poate să facă semne atât de precise ca literele alfabetului. Numai mâna care poate fi condusă după voinţă reuşeşte să traseze atare semne. O condiţie necesară pentru a scrie este ceea ce se numeşte o „mână sigură”, adică mâna care poate executa o acţiune determinată de voinţă.

Aceste achiziţii necesită exerciţii îndelungate, repetate cu răbdare; iar dacă exerciţiile trebuie să servească concomitent şi la învăţarea scrierii, cu alte cuvinte, dacă mâna nepregătită şi nepotrivită pentru a scrie trebuie să se perfecţioneze „scriind”, această mână va fi cea mai mare piedică în calea progresului scrierii.

În cazul metodei noastre, însă, copiii mici şi-au format dinainte „mâna perfecţionată şi pregătită pentru a scrie”.

Când făceau exerciţii senzoriale, ei mişcau mâna în diferite sensuri şi cu scopuri imediate diferite, iar

repetând uniform aceleaşi mişcări, ei se pregăteau inconştient pentru a scrie. Să observăm deci unele dintre exerciţiile precedente pe care le-au făcut până acum micuţii noştri.

Cele trei degete care ţin instrumentul pentru a scrie. La vârsta de trei ani, copiii scot micii cilindri din suporturi, ţinându-i cu cele trei degete de butonul de prindere, care are cam aceleaşi dimensiuni ca lemnul condeiului. Cele trei degete fac de repetate ori acest exerciţiu, care coordonează organele motorii destinate scrierii.

Mâna uşoară, Iată-l pe micuţul de trei ani şi jumătate care, după ce şi-a muiat vârful degetelor în apă călduţă şi după ce s-a legat la ochi, îşi încordează puterile într-un efort unic, acela de a „ţine mâna suspendată, ridicând-o uşor”. Efortul de a ţine mâna ridicată cu un gest uşor este însoţit de ascuţirea „sensibilităţii tactile” a degetelor, care vor trebui să scrie într-o zi; în felul acesta se rafinează treptat, pe măsură ce creşte, instrumentul cel mai preţios al voinţei umane.

Mâna sigură. Există un fapt care precede îndemânarea de a trasa un desen, şi anume posibilitatea de a mişca mina conform cu o intenţie, de a o dirija cu precizie. Această îndemânare este o proprietate generică a mâinii, pentru că se referă la posibilitatea mai mare sau mai mică de a coordona mişcările.

Şi iată exerciţiul cu incastrele plane, care constă în a pipăi cu exactitate contururile diferitelor plăcuţe geometrice şi cadrul în care sunt puse plăcuţele, având drept orientare un relief de lemn, care ajută mâna ne pricepută să se menţină înăuntrul unor limite date. În

acest timp, ochiul se obişnuieşte să vadă şi să recunoască formele pe care mâna le atinge mereu.

Această pregătire făcută cu mult înainte şi indirectă este o iniţiere a mâinii, *în vederea scrisului*, şi nu o pregătire [directă] a *scrisului*; cele două pregătiri nu trebuie să fie confundate una cu alta.

Pregătirea directă pentru scris. Analiza factorilor săi

Acum vom începe să facem o analiză a factorilor scrierii, ilustrând lucruri despre care am mai vorbit. Scrisul prezintă un complex de dificultăţi, care se pot separa una de alta şi se pot învinge una câte una, nu numai prin exerciţii diferite, ci şi în diferite momente sau epoci ale vieţii. Exerciţiile relative la fiecare factor trebuie însă să fie independente de scriere. De fapt, dacă scrisul este o rezultantă a unor factori diferiţi, aceşti factori, când sunt separaţi, nu mai reprezintă scrisul. După cum, căutând o analogie în domeniul chimiei, oxigenul şi hidrogenul care provin din descompunerea apei nu mai sunt apă, ci altceva, două gaze, fiecare având caracteristicile sale proprii şi putând exista prin sine. Vorbind, deci, despre analiza factorilor, noi înţelegem să separăm elementele constitutive ale scrierii, transformându-le pe fiecare în exerciţii interesante, ce pot constitui prin ele însele un motiv de activitate pentru copii. Lucrul acesta este cu totul deosebit de analizele care au urmărit descompunerea unui întreg în părţi considerate separate, ca părţi ale unui întreg care, de aceea, sunt lipsite de interes (beţişoarele, curbele etc.). Analiza factorilor aşa cum o înţelegem noi dă viaţă fiecărui factor printr-un exerciţiu independent. Analiza noastră

efectuează o separaţie, dar separând caută elementele care există prin ele însele sau care pot fi aplicate în exerciţii cu un scop raţional.

Primul factor: mânuirea unui instrument de scris. *Desenul*. Am profitat de înclinaţia pe care o au copiii de a colora interiorul anumitor figuri, cu ajutorul creioanelor. Faptul constituie forma iniţială a desenului sau, mai bine-zis, forma premergătoare desenului. Dar, pentru a face ca această activitate să fie mai interesantă, am dat copiilor posibilitatea de a desena ei înşişi contururile al căror interior urmează a fi colorat, în aşa fel încât să se dea contururilor un aspect estetic; copiilor li s-a acordat posibilitatea de alegere. În acest scop, am pregătit un material: *incastrele de fier* (a căror descriere va urma mai jos), cu ajutorul cărora se pot trasa contururile unor figuri geometrice. Aceasta a dus la un desen decorativ pe care l-am numit artă a incastrelor şi care în nici un chip nu poate fi considerată ca o pregătire directă a scrierii.

Al doilea factor: efectuarea semnelor grafice. Pentru celălalt grup de mişcări, adică pentru trasarea semnelor grafice, dau copiilor un material din cartonaşe netede, pe care sunt lipite literele alfabetului, decupate din hârtie şmirgheluită. Pipăind traseul acestor litere în direcţia pe care o urmează scrisul, se fixează mişcarea relativă a mâinii şi a braţului, care devin astfel apte să reproducă semnul pe care ochiul are prilejul de a-l fixa îndelung. Semnul alfabetic se memorează astfel pe două căi: prin privire şi prin atingere.

În rezumat, cei doi factori mecanici ai scrierii s-au dezvoltat prin două exerciţii independente, adică: *desenul*, care dă mâinii îndemânarea de a utiliza instrumentul scrierii, şi *pipăirea literelor alfabetice,*

care serveşte la fixarea memoriei motrice, *împreună cu memoria vizuală a literelor*.

Descrierea materialului destinat îndrumării spre desen şi, în acelaşi timp, spre scris

Pupitre, incastre de fier, contururi de figuri, creioane colorate. Am dat să mi se confecţioneze două pupitre egale, adică două tăbliţe de lemn cu planul orizontal uşor înclinat, sprijinite pe patru picioare mici, tot de lemn. În partea de jos a planului înclinat, o şipculiţă transversală opreşte alunecarea obiectelor aşezate pe tăbliţă, adică serveşte drept sprijin. Fiecare pupitru conţine exact patru plăcuţe pătrate, cu rame de fier, colorate în roşu, având latura de 10 cm, iar în mijlocul fiecărei plăcuţe se află piesa de încastrat, tot din fier, colorată în albastru şi prevăzută cu un mic buton central din alamă.

Exerciţii. Când cele două pupitre sunt aşezate unul lângă altul, ele se prezintă ca un singur suport care conţine opt figuri şi care poate fi aşezat, spre exemplu, pe o etajeră, pe masa educatoarei, pe un dulap sau chiar pe marginea mesei copilului.

Obiectul este elegant şi atrage atenţia copilului: el poate să aleagă una sau mai multe figuri şi să ia împreună şi plăcuţa, şi piesa de încastrat.

Analogia cu incastrele plane pe care le cunoaştem este completă, numai că aici copilul are la dispoziţia sa piese libere, care sunt foarte grele şi cu grosime redusă. El ia mai întâi rama, o aşază pe o foaie albă şi, cu un creion colorat, *trasează conturul centrului scobit al plăcuţei,* apoi, dând la o parte plăcuţa, pe hârtie rămâne o figură geometrică.

Este pentru prima oară când copilul reproduce, prin desen, o figură geometrică; până acum, el n-a făcut decât *să suprapună piesele* incastre- lor plane pe cartonaşele din cele trei serii.

Pe urmă, pe figura pe care a desenat-o copilul însuşi, tot el pune şi piesa de încastrat, aşa cum făcea cu incastrul plan pe cartonaşele din seria a treia, şi îi trasează conturul cu un creion de culoare diferită; apoi ridică piesa: pe hârtie rămâne figura cu contur dublu, în două culori.

După aceea, copilul, cu un creion a cărui culoare o alege singur şi pe care îl ţine ca pe un condei, colorează complet figura trasată.

Copilul este învăţat să nu depăşească conturul.

Exerciţiul, care constă în colorarea unei singure figuri, îl face pe copil să repete mişcările care ar fi necesare pentru a trasa zeci de pagini de beţişoare. Şi totuşi, acest exerciţiu nu-l oboseşte, pentru că el, coordonându-şi precis contracţiile musculare necesare pentru realizarea acestui scop, acţionează liber şi în sensul dorit, cu satisfacţia că vede cum .se naşte sub ochii săi o figură mare, de culoare vie.

La început, copiii umplu coaie întregi de hârtie cu aceste mari pătrate, triunghiuri, ovale, trapeze, de culoare roşie, portocalie, verde, albastru-închis, albastru-deschis, roz.

Dacă observăm figurile succesive desenate de acelaşi copil, vom constata un îndoit progres: 1) încetul cu încetul, semnele depăşesc tot mai puţin conturul, până când se opresc exact la margine, iar culoarea este compactă şi uniformă până la margine, ca şi în mijloc; 2) dungile de culoare, la început scurte şi confuze, devin tot mai *lungi şi mai exact paralele,* încât uneori figurile sunt umplute cu o adevărată haşură

foarte regulată, de la o latură la alta. În acest caz este sigur că un copil a devenit *stăpân pe condei,* deci că mecanismele musculare necesare mânuirii instrumentului de scris *s-au stabilit.* Din examinarea acestor desene ne putem face o idee sigură cu privire la maturizarea capacităţii copilului de *a ţine condeiul în mână.*

Pentru alternarea exerciţiilor, se utilizează *şi contururile desenate,* despre care am mai vorbit şi care reprezintă combinaţii de diverse figuri geometrice şi decorative, precum şi de flori şi peisaje. Desenele de felul acesta *perfecţionează* mişcările, pentru că impun limitarea semnelor de diferite imagini şi dau copilului o îndemânare şi o siguranţă tot mai mare în mânuire.

Dacă am număra semnele trasate de un copil pentru colorarea figurilor şi le-am transforma în semne grafice de scriere, s-ar umple zeci de caiete! De aceea, *siguranţa* cu care sunt trasate *semnele* în scrisul micuţilor noştri a fost asemănată cu aceea la care se ajunge în clasa a treia elementară, în şcolile obişnuite.

Aceşti copii ai noştri, când vor lua condeiul în mână pentru prima oară, vor şti să-l mânuiască aproape ca un copist.

Nici un alt mijloc n-ar putea, după părerea mea, să ducă la o astfel de achiziţie într-un timp mai scurt şi totodată să ofere copiilor un prilej mai bun de a se delecta. Vechiul meu procedeu utilizat pentru deficienţi, de a urmări contururile literelor pe carton, cu un beţişor, era destul de banal şi steril în comparaţie cu acest procedeu pentru copiii normali.

Chiar şi atunci când copiii *ştiu să scrie,* eu aplic în continuare aceste exerciţii, care se desfăşoară în progresie nelimitată, pentru că desenele pot fi în toate cazurile diversificate şi adaptate unui grad mai înalt de

complexitate, iar copiii, făcând în esenţă mereu acelaşi exerciţiu, văd cum se formează o galerie de tablouri diferite, tot mai perfecte, care stârneşte mîndria fiecăruia dintre ei. Aceasta deoarece eu nu numai că *stimulez dorinţa de a scrie,* dar şi perfecţionez scrisul, apelând la aceleaşi exerciţii, pe care le numesc pregătitoare; în cazul de faţă, spre exemplu, ţinerea condeiului va deveni mereu mai sigură, nu prin exerciţii repetate de scriere, ci prin exerciţii de colorare a desenelor. În felul acesta, copiii mei *îşi perfecţionează scrisul, fără să scrie.*

Materialul pentru pipăirea literelor. Plăcuţele cu litere alfabetice confecţionate din hârtie şmirgheluită şi cele cu litere grupate după asemănarea formei. Materialul constă dintr-un exemplar din fiecare literă a alfabetului, decupată din hârtie şmirgheluită fin şi lipită pe plăcuţa a cărei dimensiune este adaptată fiecărei litere; plăcuţa este confecţionată din carton acoperit cu hârtie netedă, de culoare verde, în timp ce hârtia şmirgheluită este gri-deschis; plăcuţa poate fi şi din lemn alb, lustruit, hârtia şmirgheluită fiind neagră; cu alte cuvinte, culorile au rostul de a scoate în evidenţă litera pe fondul respectiv.

Plăci asemănătoare, însă mult mai mari, din carton sau din lemn, pot grupa diferite litere, identice cu cele de pe plăcuţă, însă combinate în ansambluri, după contrastul sau analogia formei.

Literele trebuie să fie trasate într-o frumoasă formă caligrafică, fără să ignore clarobscurul. Ele sunt scrise vertical, dacă astfel se procedează în şcolile elementare, întrucât acest material, care nu tinde să reformeze modul de a scrie, se orientează după „scrierea uzuală”; scopul pe care îl urmărim nu este acela de a reforma caligrafia, ci numai acela de a

uşura învăţarea scrisului, oricare ar fi tipul folosit curent.

Exerciţii. Se începe din capul lacului cu învăţarea literelor alfabetice, în primul rând cu *vocalele,* şi apoi cu *consoanele,* care se indică prin *sunet,* nu după nume, legând de îndată sunetul de o vocală şi repetând silaba după binecunoscuta metodă fonico-silabică.

Predarea urmează cele trei faze despre care am vorbit mai înainte.

I. *Senzaţia vizuală şi tactil-musculară asociată cu sunetul alfabetic.* Educatoarea prezintă copilului două cartonaşe verzi sau două tăbliţe albe, în funcţie de materialul didactic de care dispune; pe un cartonaş este trasată litera *i,* pe celălalt litera o, iar educatoarea spune: „Acesta este *i* !” „Acesta este *o* !” (se va proceda la fel şi cu celelalte semne). Apoi pune imediat copilul să atingă literele, zicând: „Pipăie”; fără altă explicaţie, arată copilului cum să urmeze traseul literei şi, dacă este necesar, conduce de fapt degetul arătător al mâinii drepte a copilului pe hârtia şmirgheluită, în *sensul scrierii*.

A „şti să pipăi” sau a „nu şti să pipăi” înseamnă a *cunoaşte sau a nu cunoaşte sensul* pe care îl urmează traseul unui anumit semn grafic.

Copilul învaţă repede: degetul său, antrenat prin exerciţiile tactile, este *condus* de urma lăsată de şmirghelul fin pe traseul precis al literei. Astfel, el *poate repeta singur la infinit* mişcarea necesară pentru reproducerea traseului literelor alfabetului, fără teama de a greşi şi urmând forme caligrafice; dacă deviază, senzaţia de *neted* îl face să-şi dea seama îndată de eroare (*Aşa cum s-a văzut, litera este o literă decupată*

din hârtie şmirgheluită şi lipită pe un cartonaş acoperit cu hârtie netedă. Când copilul urmăreşte cu degetul de-a lungul traseului literei, pe şmirghel, dacă degetul se abate de pe litera care e zgrunţuroasă la pipăit, atunci dă de hârtia netedă pe care e lipită litera din hârtie şmirgheluită. El poate urma traseul cu ochii închişi sau legat la ochi, pipăind litera în sensul scrierii sale. Copiii au o plăcere deosebită de a face exerciţiul acesta cu ochii închişi, ghidându-se după asperităţile literei pe care o ating cu degetele. (Nota trad.)).

Copiilor între patru şi cinci ani, îndată ce au devenit cât de cât stăpâni pe acest exerciţiu de pipăit, le place să îl repete *cu ochii închişi,* lăsându-se astfel conduşi de şmirghel în urmărirea formei, fără a o vedea. Se poate spune că, într-adevăr, perceperea tactil-musculară directă a literei este contribuţia maximă pentru însuşirea definitivă a scrierii.

Dacă, însă, cerem unor copii prea mari (de la şase ani în sus) să facă acest exerciţiu, predomină la aceştia interesul pentru litera văzută, care reproduce sunetul şi intră în compunerea cuvintelor; pipăirea ei nu-i atrage atât de mult incit să-i facă să se oprească mai îndelung la exerciţiul mişcării. Ei nu vor mai „scrie” atât de uşor şi de bine, pentru că activitatea motorie nu le mai produce acea satisfacţie care este proprie vârstei precedente.

Copilul mai mic, dimpotrivă, nu îşi mişcă mâna după imaginea vizuală; nu imaginea aceasta stârneşte interesul, ci *senzaţia tactilă* care conduce mâna în mişcarea ce se va fixa apoi în memoria musculară.

Trei senzaţii intervin în acelaşi timp atunci când educatoarea îl pune pe copil *să vadă* şi *să pipăie* litera alfabetului: senzaţia vizuală, senzaţia tactilă şi senzaţia musculară; de aceea, *imaginea* semnului grafic se

fixează într-un *timp mult mai scurt* decât atunci când se lucrează după metodele comune, care apelează numai la imaginea vizuală.

Trebuie să se observe apoi că *memoria musculară* este cea mai tenace la copilul mic şi, totodată, cea mai promptă. Într-adevăr, câteodată, el nu recunoaşte litera privind-o, dar o recunoaşte prin pipăit.

Aceste două imagini sunt simultan asociate cu cea auditivă, a sunetului alfabetic.

II. *Percepţia: copilul trebuie să poată compara şi recunoaşte figurile atunci când aude sunetul corespunzător*. Educatoarea cere copilului, în cazul citat ca exemplu (şi tot aşa se procedează şi cu celelalte litere): „Dă-mi-l pe o! Dă-mi-l pe *i*!”. Dacă un copil nu poate să recunoască semnele privindu-le, este invitat să le atingă; dacă însă nici în acest caz nu le recunoaşte, lecţia s-a terminat şi ea se va relua în altă zi. (Am arătat necesitatea de a nu releva eroarea (*Unul din principiile fundamentale şi originale ale metodei Montessori constă în a nu spune copilului că a greşit; el trebuie să descopere singur greşeala. în acest scop, materialul (oricare ar fi el) este astfel confecţionat, încât eroarea devine sesizabilă şi copilul se autocontrolează. Autoarea insistă mult asupra acestui principiu şi în această carte, explicând de ce. (Nota trad.)*) şi de a nu insista asupra lecţiei în cazul când copilul nu vădeşte un interes imediat.)

III. *Limbajul: copilul trebuie să ştie să pronunţe sunetul care corespunde semnelor alfabetice*. După ce am lăsat pe masă literele câteva momente, copilul este întrebat; „Ce este acesta?”, iar el trebuie să răspundă: „o, i”.

În învăţarea consoanelor, educatoarea pronunţă numai *sunetul* şi, îndată ce l-a pronunţat, adaugă o vocală şi pronunţă silaba întreagă sau mai multe silabe, alternând mai multe vocale şi întărind totdeauna sunetul consoanei; în sfârşit, ea repetă acest sunet izolat; de exemplu: *m, m, m, ma, mi, me, m, m*. Când copilul va *repeta* acest sunet, îl va repeta izolat şi însoţit de vocală.

Nu este necesar să se înveţe toate vocalele înainte de a se trece la consoane. Îndată ce se cunoaşte o consoană, se compun imediat cuvinte. Alte modalităţi asemănătoare sunt lăsate la aprecierea educatoarei.

Nu găsesc că este practic *să se urmeze o regulă* specială în învăţarea consoanelor. Foarte adesea, curiozitatea copilului pentru un anumit semn grafic duce la învăţarea consoanei dorite. Un nume pronunţat deşteaptă în copii interesul de a şti care este consoana necesară pentru a-l compune. Iar această *voinţă* a copilului este un mijloc mai *eficace* decât orice raţionament pentru a stabili *cum trebuie să procedăm* mai departe.

Când pronunţă *sunetele consoanelor*, copilul încearcă o plăcere vizibilă: pentru el seria aceea de sunete atât de diferite şi de cunoscute, care se nasc *prezentând* un semn enigmatic, cum este litera alfabetică, este totuşi o noutate. Faptul are ceva misterios şi provoacă un interes de nespus. Într-o zi, şedeam pe terasă, în timp ce copiii se jucau liber. Lingă mine, era un copil mic, de doi ani şi jumătate, lăsat acolo pentru o clipă de mama sa. Am împrăştiat pe câteva scaune alfabetare complete şi amestecate, pe care le strângeam în compartimentele respective. După ce am terminat, am aşezat cutiile cu litere pe nişte scăunele. Micuţul se uita. S-a apropiat şi a luat în

mină o literă din alfabetar: pe Copiii, care în acel moment alergau în şir, văzând litera aceea, au pronunţat cu toţii sunetul corespunzător, continuând să alerge mai departe. Micuţul nu le dădea atenţie. A pus jos pe / şi a luat un r. Copiii, fugind şi râzând, privindu-l, au început să strige: r, r, r! *r, r, r*! încetul cu încetul, micuţul a înţeles că orice literă luată din cutie corespundea unui alt sunet. Acest lucru îl distra în aşa măsură, încât am vrut să observ cât timp poate rezista la jocul acela fără să obosească şi am aşteptat trei sferturi de oră bune! Copiii au căpătat interes pentru joc şi se opreau în grupuri, pronunţând în cor sunetele şi râzând de mirarea micuţului. În sfârşit, copilul, care luase şi ridicase în sus de mai multe ori pe obţinând de la public acelaşi sunet, l-a luat din nou, arătându-mi-l şi zicând şi el: f, f, f. Învăţase acest sunet din marea confuzie de sunete pe care le auzise; l-a impresionat litera aceea lungă, care, atunci când era văzută de copiii ce se fugăreau, îi făcea să emită un fâlfâit.

Nu mai este nevoie să arătăm că pronunţarea repetată a sunetelor alfabetice *dezvăluie* condiţiile limbajului: defectele, aproape toate legate de dezvoltarea *incompletă* a limbajului însuşi, devin sesizabile, iar educatoarea poate uşor să şi le însemneze unul câte unul. Cu acest prilej se poate stabili un *criteriu de înaintare* în învăţământul individual, după stadiul de dezvoltare în care se află limbajul copilului.

Fiind vorba de *corectarea limbajului*, este bine să urmăm regulile fiziologice ale dezvoltării şi să gradăm dificultăţile. Însă după ce copilul are deja un limbaj destul de dezvoltat şi *pronunţă toate sunetele*, învăţarea limbajului grafic nu acordă nici o importanţă

ordinii în care sunt pronunţate, atunci când se trece la lectura semnelor.

Multe defecte, care rămân apoi definitive la adult, se datoresc unor erori funcţionale ale dezvoltării limbajului în timpul copilăriei. Dacă, în loc să se corecteze limbajul adolescenţilor, s-ar practica *dirijarea dezvoltării* limbajului la copii, s-ar realiza o acţiune de profilaxie foarte eficace. Multe defecte de pronunţare sunt defecte *dialectale,* aproape imposibil de corectat mai târziu, dar foarte uşor de evitat, dacă, printr-o educaţie specială, s-ar urmări perfecţionarea limbajului infantil.

Lăsând la o parte *defectele* propriuzise ale limbajului, adică, pe cele legate de anomalii anatomice şi fiziologice sau de elemente patologice care alterează funcţionarea, sistemului nervos, să ne oprim mimai, asupra alterărilor care se datoresc unor reminiscenţe vicioase ale pronunţiei infantile, unor imitaţii de pronunţare imperfectă, printre care se pot număra cele dialectale. Astfel de defecte, cunoscute sub numele de *pelticie*, se pot referi la pronunţarea *oricărei consoane.* Nu există nici un mijloc mai practic pentru corectarea metodică a limbajului decât exerciţiul de pronunţare necesar pentru învăţarea limbajului grafic după metoda mea.

Dar această chestiune foarte importantă ar merita un capitol aparte.

Scrisul, din punctul de vedere al tuturor mecanismelor sale, este acum pregătit. Întorcându-ne direct la metoda pentru învăţarea scrisului, este de notat că ea a fost deja expusă odată cu cei doi timpi descrişi, deoarece prin aceste exerciţii copilul are posibilitatea de & învăţa şi de a fixa mecanismele musculare necesare pentru ţinerea condeiului şi pentru

executarea semnelor grafice. După ce s-a exersat îndelung în modurile arătate, copilul va fi „potenţial” pregătit să scrie toate literele alfabetice şi silabe simple, fără să fi luat în mână vreodată condeiul sau creta ca să scrie.

Lectura şi scrierea contopite în faza embrionară. Cu această metodă s-a iniţiat totodată şi învăţarea *citirii*, simultan cu aceea a *scrierii*. Când se prezintă copilului o literă şi se pronunţă sunetul corespunzător, el îi fixează imaginea prin simţul vizual şi prin cel tactil-muscular şi, în acelaşi timp, asociază, în mod esenţial, sunetul cu semnul corespunzător, adică face cunoştinţă cu limbajul grafic. Dacă el *vede şi recunoaşte*, înseamnă că *citeşte;* când *pipăie*, *scrie;* cu alte cuvinte, cunoaşterea sa începe cu două acte, care, pe urmă, dezvoltându-se, se vor separa, pentru a constitui două procese diferite: *citirea* şi *scrierea*.

Simultaneitatea învăţării sau mai bine-zis *fuziunea* celor două acte iniţiale îl pun, deci, pe copil *în faţa unei forme de limbaj*, fără a determina care dintre actele constitutive va trebui să predomine.

Nu trebuie să ne preocupăm dacă un copil, în dezvoltarea procesului, va învăţa mai întâi să citească ori să scrie; sau dacă îi va fi mai uşoară una sau alta dintre aceste două căi; acest lucru trebuie să îl *aşteptăm de la experienţă*, fără nici o prejudecată; mai mult, să ne aşteptăm la eventuale diferenţe individuale în dezvoltarea predominantă a uneia sau a alteia. Aceasta permite, pe de o parte, un studiu de psihologie individuală destul de interesant, iar pe de alta, continuarea orientării practice a metodei noastre, care se bazează pe expansiunea liberă a individualităţii. Rămâne deci stabilit că dacă metoda este aplicată la vârsta normală - adică înainte de cinci ani -, copilul mic

va scrie înainte de a citi, în timp ce copilul prea dezvoltat (la cinci sau şase ani) mai întâi va citi, pregătindu-şi numai printr-o grea ucenicie mecanismele sale lipsite de îndemânare.

Inteligenţa eliberată de mecanisme.

Scrisul şi cititul sunt două lucruri cu totul deosebite de „cunoaştere” a semnelor alfabetice. Ele există cu adevărat numai atunci când „cuvântul” şi nu semnul grafic este luat ca element. Şi în limbajul vorbit, *începutul* este marcat de apariţia unor „cuvinte” care au o semnificaţie, şi nicidecum de sunetele care ar putea să reprezinte vocale sau silabe. *Inteligenţa,* când se exprimă prin mijloacele sale cele mai înalte, „întrebuinţează” mecanismele pe care natura sau arta educaţiei le-a pregătit sau le-a pus la dispoziţia ei „pentru a compune cuvinte”.

Există deci ceva cu totul deosebit de ceea ce s-a descris până acum, analizând mişcările necesare pentru a scrie, un fapt care reprezintă *actul premergător* stabilirii acelui super-limbaj care este scrierea şi citirea propriu-zisă, şi anume: „formarea” *cuvintelor*. Formarea „cuvintelor” prin folosirea semnelor grafice nu se confundă neapărat cu scrierea şi cu citirea; dimpotrivă, este *util* să se separe acest act, care poate fi net independent de utilizarea lui superioară.

Inteligenţa copilului poate arăta un *interes deosebit* pentru faptul miraculos de a reprezenta un cuvânt prin asocierea câtorva din acele semne simbolice care sunt literele alfabetului.

La început, a crea cuvinte este mult mai fascinant decât a le citi; este mai „uşor” decât a le scrie, pentru

că scrisul cere intrarea în acţiune a unor mecanisme, care încă nu sunt fixate.

Prin urmare, noi oferim copilului ca exerciţiu preliminar un alfabetar, care va fi descris mai jos, iar el, alegând literele alfabetului şi punându-le una lingă alta, formează cuvinte. Munca sa manuală constă numai în a lua formele cunoscute dintr-o cutie şi de a le aşeza pe un covor. Cuvântul este compus „literă cu literă”, potrivit sunetelor pe care le cuprinde. Cum însă literele sunt obiecte care se pot muta din loc, cuvântul obţinut poate fi corectat uşor prin deplasarea literelor; acest fapt reprezintă un studiu analitic al cuvântului şi un mijloc excelent pentru perfecţionarea ortografiei.

Avem de-a face cu un studiu autentic: un exerciţiu pur al inteligenţei, care s-a eliberat de mecanisme, s-a desprins de interesul pe care îl prezintă necesitatea de a *executa* actul scrisului. De aceea, energia intelectuală stimulată de un nou interes se poate exprima neobosită printr-un efort surprinzător.

Materialul este constituit în esenţă din *alfabetare,* adică din litere de aceeaşi formă şi dimensiune ca cele din hârtie şmirgheluită, însă decupate din carton colorat sau din piele.

Literele sunt libere, adică nu sunt lipite pe carton sau pe, alt material; de aceea, fiecare literă reprezintă un obiect care se poate manipula.

Pe fundul fiecărei căsuţe a cutiei este lipită o literă care nu se poate scoate; deci nu e nevoie de nici un efort pentru a pune la loc literele în căsuţele respective, întrucât litera de pe fund oferă o indicaţie precisă.

Literele sunt subîmpărţite în două cutii compartimentate, fiecare cutie conţinând toate vocalele. Vocalele sunt decupate din carton roşu, iar

consoanele din carton albastru: unele litere au în partea de jos, pe spate, o bandă transversală de hârtie albă, care indică poziţia literei şi, în acelaşi timp, înălţimea la care trebuie să fie aşezată, în raport cu forma, pentru a sta la acelaşi nivel cu celelalte (nivel corespunzător cu linia sau cu rândul pe care se Scrie).

Formarea cuvintelor

De îndată ce un copil cunoaşte câteva vocale şi consoane, i se pune în faţă una din casetele mari care conţine toate vocalele şi jumătate din consoane, unele pe care le-a cunoscut până acum, altele necunoscute, însemnate pe spate cu bandă albă. Cu acest material se pot forma cuvinte, punând pe masă, una după alta, literele de alfabet care corespund fiecărui sunet, în ordinea în care ele formează cuvântul pronunţat. Aceste litere sunt luate din compartimentele casetei mari, în care sunt aşezate. Pentru a iniţia copilul în acest exerciţiu, educatoarea face o demonstraţie practică. Ea pronunţă, spre exemplu, cuvântul *mână,* apoi analizează sunetele, pronunţându-le separat: m, după care ia litera *m*; z, după care ia litera z, punând-o lângă cealaltă; *n ..ă*; ia literele una câte una, pronunţându-le sunetul, şi formează cuvântul în felul acesta, cu alfabetul. Acum avem pe masă cele patru litere, una după alta: m-z-n-a.

Uneori, copilul, înţelegând procedeul, intervine cu îndrăzneală spre a termina singur cuvântul, în loc să o lase pe educatoare să îl formeze. După câteva lecţii, aproape toţi încep să formeze cuvinte pe măsuţele lor. Ei cer cuvinte pe care să le formeze şi, în felul acesta, exerciţiul apare ca un fel de dictare.

Formarea cuvintelor ne-a adus surprize. Limbajul vorbit, practicat de copii, pare să fi fost puternic stimulat, copilul dovedind un mare interes pentru limba sa şi străduindu-se să o analizeze. Vedeam copii umblând singuri, murmurând. Unul zicea: „Ca să fac Zaira, îmi trebuie z-a-i-r-a” şi pronunţa sunetele alfabetice, fără să recurgă la material. Deci, el nu intenţiona să formeze cuvântul, ci numai să analizeze sunetele din care era compus. Aceasta era aproape o descoperire: vorbele pe care le pronunţăm sunt compuse din sunete... Această activitate deosebită poate fi provocată la toţi copiii de circa patru ani. Îmi amintesc că un părinte l-a întrebat odată pe fiul său, care se întorcea de la şcoală, dacă a fost cuminte. Copilul a răspuns: „Cuminte? c-u-m-i-n-t-e”; deci, în loc să răspundă, el a început să analizeze cuvântul.

În cutia cu alfabetarul mobil, semnele corespunzătoare pentru diferitele sunete se văd clar; în el găsim vocalele, care se deosebesc de consoane prin culoarea lor, şi fiecare literă îşi are compartimentul ei. Exerciţiul este atât de atrăgător, încât copiii încep să formeze cuvinte cu mult înainte de a cunoaşte toate literele alfabetului. Odată, o fetiţă a întrebat-o pe educatoare: „Cum e litera *t*?” Educatoarea, în dorinţa de a urma o anumită ordine în prezentarea alfabetului, nu i-l arătase pe *t*, care este una dintre ultimele litere. Fetiţa: „Aş vrea să formez *Tereza,* dar nu ştiu care e învăţarea unor litere noi era astfel stimulată adesea de ambiţia copiilor, care înaintau mai repede decât educatoarea.

Odată ce s-a stimulat interesul, adică din momentul în care principiul: „fiecare sunet poate fi reprezentat printr-un semn” a fost pus în legătură cu partea intimă a limbajului vorbit, se produce o evoluţie

spontană, care favorizează progresul învăţării cuvântului scris. Educatoarea vede cum i se schimbă propria ei poziţie: ea nu mai este educatoare, ci trebuie doar să răspundă la necesităţile copilului. De fapt, mulţi copii sunt convinşi că au învăţat singuri.

Faptul de a simţi un adânc interes pentru analizarea vorbelor proprii şi o plăcere nemăsurată când le vezi traduse în obiecte aşezate în şir poate că nu va mai putea fi întâlnit la copii de o vârstă mai mare.

Acest fenomen poate fi explicat numai dacă ne convingem că micuţul de patru ani este încă în perioada de formare a limbajului. El trăieşte una din perioadele de mare receptivitate senzorială ale dezvoltării sale psihice. Toate fenomenele uluitoare care ni s-au dezvăluit în cursul experienţei noastre în acest domeniu se înţeleg numai dacă se admite faptul că există o perioadă creatoare de vitalitate intensă, în care se construieşte şi se perfecţionează limbajul omului.

La cinci ani, această sensibilitate este deja în scădere, pentru că perioada creatoare se apropie de sfârşitul ei.

Un alt fenomen a trezit o foarte mare mirare: copiii formau cuvinte întregi fără să fie nevoie să le audă de mai multe ori, dacă erau dictate limpede. Acelaşi lucru se întîmpla şi în cazul unor cuvinte lungi sau neinteligibile pentru ei, pentru că, spre exemplu, erau într-o limbă străină. Copiii traduceau teoretic aceste cuvinte după ce le auziseră o singură dată. De îndată ce erau pronunţate, ei le traduceau în semne alfabetice pe măsuţele lor.

Este foarte interesant să se observe copilul în timp ce se dedă la această activitate: el priveşte cu mare

încordare cutia, în timp ce mişcă imperceptibil buzele; apoi ia una câte una literele necesare, fără să facă greşeli de ortografie (este vorba de greşelile fonetice). Mişcarea buzelor arată că el repetă în gând de foarte multe ori cuvântul ale cărui sunete le traduce în semne.

Multe persoane au venit să asiste la lecţii, îndeosebi inspectori şcolari, care ştiu cit este de grea dictarea în şcolile elementare, unde învăţătorul trebuie să repete de mai multe ori cuvântul dictat, ca să nu fie uitat. În şcolile noastre, copiii de patru ani şi-l amintesc perfect, cu toate că ei trebuie să facă un efort care le solicită din plin atenţia şi să-şi epuizeze energia pentru a termina cuvântul. De fapt, ei trebuie să caute cu ochii literele alfabetului în casete, să le ia cu mâna pe cele de trebuinţă şi să continue aşa până la terminarea cuvântului.

În prima perioadă a acestui uimitor experiment, a venit în vizită un inspector şcolar şi a vrut să dicteze un cuvânt care i se părea foarte greu. L-a pronunţat clar, scandând, în pronunţia sa italiană, cele două litere de la sfârşit, atât de asemănătoare între ele ca sunet: *»Darmstadt*”. Copilul a compus cuvântul aşa cum l-a auzit. Altă dată, un funcţionar din Ministerul Instrucţiei Publice a dictat „Sangiaccato di Novibazar” unui copil de patru ani şi jumătate, care a reprodus pe măsuţa sa cuvintele cu literele alfabetului mobil.

E de amintit anecdota inspectorului şef al şcolilor din Roma, care dorea să facă personal un experiment. Şi-a dictat numai numele: *Di Donato*. Copilul a început să formeze cuvântul; însă, fiindcă nu auzise clar toate sunetele, a făcut o greşeală, formând *dito.* Inspectorul a repetat: *dido.* Copilul nu s-a intimidat deloc, l-a luat pe t, pe care îl introdusese în cuvânt, dar nu l-a aşezat

la loc, în casetă, ci l-a pus deoparte, pe masă. *Dito* a devenit astfel *didona* .. .; după aceea, copilul l-a luat din nou pe *t* de pe masă şi l-a folosit pentru a termina cuvântul: *didonato*. Întregul cuvânt era deci sculptat, ca să zicem aşa, în mintea lui. El ştia chiar de la început că pentru silaba finală trebuia un *t.* Era deci sigur pe ce a făcut şi observaţia inspectorului nu l-a tulburat. Acesta a rămas uluit.. „Acest *t,* îmi zise, mă face să cred că un miracol este pe cale să se întâmple în istoria educaţiei”.

Nu numai cu un copil, ci cu mulţi s-a petrecut acelaşi fenomen psihologic surprinzător. Ei au dat dovadă de o sensibilitate deosebită pentru cuvinte, aproape o „foame a vârstei lor” de a cuceri instinctiv limbajul.

În mod evident, copilul forma din nou aceste cuvinte cu alfabetul mobil, nu pentru că şi le-ar fi amintit cu ajutorul unei memorii obişnuite, ci pentru că le avea în minte „sculptate” şi „absorbite”. După această imagine sculptată şi absorbită el copia cuvântul, ca şi când l-ar fi văzut în faţa lui. Oricât ar fi fost de lung şi de ciudat cuvântul, el era pur şi simplu reflectat şi fixat în aşa fel încât copilul îl putea reproduce. Ar mai fi de notat că acest exerciţiu era absolut fascinant pentru copii şi ei îl repetau neobosiţi, deoarece era un exerciţiu „vital”.

Copiii care formau cuvinte în felul acesta nu ştiau nici să scrie, nici să citească. Ei nu se interesau defel de cuvântul scris. Acţionau sau mai bine-zis reacţionau la un stimul care, în loc de a provoca un reflex interior, producea un răspuns ce corespundea unei sensibilităţi creatoare.

Explozia scrisului. Metoda de învăţare a limbajului grafic constă în aceste trei faze. Semnificaţia ei este

clară: se pregătesc separat actele psihofiziologice care iau parte la însuşirea scrisului şi a cititului.

De o parte sunt pregătite mişcările musculare pentru execuţia grafică, şi de altă parte, mecanismele ţinerii şi mânuirii instrumentelor de scris. Formarea cuvintelor se traduce şi ea într-un mecanism psihic de asociere a imaginilor auditive cu cele vizuale. Vine un moment în care copilul, pe neaşteptate, umple complet figurile geometrice cu o haşură degajată şi regulată, un moment când pipăie cu ochii închişi literele şi totodată le reproduce forma, mişcând degetul în aer, când formarea cuvintelor a devenit un impuls psihic, care îl face pe copil să repete pentru sine: „Pentru Zaira, îmi trebuie *z-a-i-r-a”.*

Este adevărat că copilul *n-a scris niciodată,* însă, potenţial, el şi-a format toate gesturile necesare pentru scris.

Cine poate nu numai să formeze cuvintele după dictare, ci şi să cuprindă în gând, instantaneu, întreaga lor alcătuire literală, poate să păstreze în memorie un cuvânt şi semnele corespunzătoare, acela va putea să şi scrie, pentru că poate face cu ochii închişi mişcările necesare pentru a scrie litere şi mânuieşte aproape inconştient instrumentul cu care scrie.

Mai mult, aceste acţiuni pregătite fiecare de un mecanism capabil să dea un impuls vor trebui, mai devreme sau mai târziu, să se contopească în acţiunea neprevăzută, explozivă, a *scrisului*. Tocmai cu această reacţie surprinzătoare au răspuns copiii normali, încă de la început, în una din primele „Case ale copiilor” înfiinţate în cartierul San Lorenzo din Roma.

Era într-o zi de iarnă, din decembrie, plină de soare. Ne-am urcat cu copiii pe terasă. Ei se jucau, alergând liberi. Unii stăteau în jurul meu. Eu şedeam

lângă burlanul unui horn şi, întinzând unui copil de cinci ani, care era lângă mine, o bucăţică de cretă, i-am zis: „Desenează hornul acesta”. Ascultător, el s-a ghemuit jos şi a desenat hornul pe pardoseală, reproducându-l destul de exact; de aceea, aşa cum mi-e obiceiul cu cei micuţi, nu economiseam exclamaţiile de laudă.

Copilul mă privi, surâse, stătu o clipă ca şi cum s-ar fi pregătit să explodeze în vreun act de bucurie, apoi a strigat: „Scriu! eu scriu!” şi, aplecându-se, a scris pe pardoseală: *mină,* apoi entuziasmat a mai scris: *horn,* apoi *acoperiş.* În timp ce scria, continua să strige tare: Scriu! ştiu să scriu!” - încât, la strigătele sale, au venit în fugă ceilalţi copii şi au făcut cerc, privindu-l uimiţi. Doi sau trei mi-au zis nerăbdători: „Creta; şi eu scriu”, şi efectiv au început să scrie diferite cuvinte: *mama, mină*, *gino, horn*, *ada*.

Nici unul dintre ei nu luase vreodată în mână o cretă sau un alt instrument pentru scris; era *pentru prima oară* că ei scriau; şi scriau un cuvânt întreg, tot aşa cum atunci când au vorbit pentru prima oară au pronunţat un cuvânt întreg.

Dacă primul cuvânt pronunţat de copil produce o emoţie negrăită mamei, care a ales acel prim cuvânt, *mama*, ca nume al său, ca un fel de răsplată cuvenită maternităţii, primul cuvânt *scris* de micuţii mei produce în ei un nespus sentiment de bucurie. Copiii văd izvorând din ei înşişi o îndemânare care ii se pare un *dar al naturii*, pentru că nu ştiu să facă legătura între ceea ce fac acum şi actele pregătitoare care i-au condus la .acţiune.

De aceea s-ar părea că ei se înşeală atunci când îşi închipuie că în trecerea timpului, crescând, într-o bună zi *vor şti să scrie.* Şi totuşi aşa şi este în realitate.

Copilul care vorbeşte a pregătit, întâi inconştient, mecanismele psiho-musculare care l-au condus la articularea cuvântului; în cazul nostru, copilul face cam acelaşi lucru, dar ajutorul pedagogic direct şi posibilitatea de a pregăti oarecum materialmente mişcările scrisului, mult mai simple şi mai grosolane în comparaţie cu cele cerute de pronunţarea cuvântului, fac ca limbajul *grafic* să se dezvolte mult mai repede şi mai perfect. *Pregătirea* nefiind parţială, ci completă, cu alte cuvinte copilul stăpânind *toate* mişcările necesare scrisului, limbajul grafic nu se dezvoltă treptat, ci exploziv: copilul poate să scrie *toate cuvintele.*

Aşa s-a întâmplat că noi am asistat la emoţionanta experienţă a primelor dezvoltări ale limbajului grafic la copiii noştri. În acele prime zile eram emoţionate: ni se părea că asistăm în vis la nişte întâmplări miraculoase.

Copilul despre care am vorbit şi care scria pentru prima oară un cuvânt era prada unei mari bucurii; eu l-am comparat îndată cu găina care a făcut un ou. De fapt, nimeni nu putea scăpa de manifestaţiile gălăgioase ale micuţului: el îi chema pe toţi să vadă, şi dacă vreunul nu se mişca, îl trăgea de haină, silindu-l să vină; trebuia neapărat ca toţi să se ducă acolo, să stea în jurul cuvântului scris, spre a admira minunea şi spre a se alătura, prin exclamaţiile lor de uimire, la strigătele de bucurie ale fericitului autor. Pe deasupra, acest prim cuvânt era scris pe jos; şi atunci micuţul s-a aplecat în genunchi, ca să fie mai aproape de opera sa, pentru a o contempla mai bine.

După primul cuvânt, copilul a continuat să scrie pretutindeni, mai mult pe tablă, cu un fel de frenezie. I-am văzut pe copii înghesuindu-se la tablă, pentru a scrie pe ea, iar în spatele celor mai mici, care stăteau pe duşumea, se forma un şir de copii urcaţi pe scaune,

care scriau deasupra celor dinţii; tot atât de numeroşi erau şi cei ce scriau pe spatele tablei. Am văzut alţi copii, rămaşi pe dinafară, recurgând la grosolănii, la gesturi de furie, răsturnând scaunele pe care se urcaseră colegii, pentru a găsi un locşor şi, în sfârşit, i-am văzut pe unii care, căzând în luptă, se aşezau pe jos, scriind pe pardoseală, sau alergau spre obloanele de la fereastră şi spre uşi, acoperindu-le cu scrisul lor.

În acele zile s-ar fi spus că un covor de semne scrise era aşternut pe jos, şi un tapet de litere se vedea pretutindeni. În familie se întîmpla acelaşi lucru. Unele mame, spre a salva pardoseala şi chiar *pâinea,* pe coaja căreia găseau cuvinte scrise, au dat copiilor lor *hârtie şi creioane.* Unul dintre aceşti copii a adus în ziua următoare un fel de carneţel scris în întregime, iar mama povestea că fiul ei a scris toată ziua, şi seara a adormit în pat cu hârtia şi creionul în mână.

Această activitate impulsivă, pe care nu am putut să o ţin în frâu în primele zile, m-a făcut să mă gândesc la înţelepciunea naturii care dezvoltă, *puţin câte puţin*, limbajul vorbit, şi *simultan*, formarea treptată a ideilor. Dacă însă natura ar fi lucrat imprudent, ca mine, şi ar fi lăsat să se dezvolte din simţuri un material bogat şi ordonat, dacă ar fi lăsat să se dezvolte un patrimoniu de idei, şi apoi ar fi pregătit complet limbajul articulat, pentru ca la sfârşit să spună copilului, până atunci mut: „Hai! Vorbeşte”, - noi am asista la un fenomen nechibzuit de logoree bruscă, datorită căruia copilul ar începe să vorbească neîntrerupt şi fără ca cineva să-l poată opri, până la istovirea plămânilor şi la distrugerea coardelor vocale, pronunţând cuvintele cele mai grele şi stranii.

Cred totuşi că, între cele două extreme, există o cale de mijloc, adevărata cale practică: noi trebuie să

stimulăm apariţia limbajului grafic, dar în aşa fel încât această apariţie să nu intervină brusc; şi chiar dacă o facem să intervină încetul cu încetul, limbajul trebuie să constituie un *fapt spontan*, care se înfăptuieşte încă de la început într-un mod aproape perfect.

Cum se aplică metoda. Dezvoltarea ulterioară a experienţei noastre ne-a condus la constatarea unui fenomen mai *calm*. Văzându-i pe colegi că scriu, copiii, prin imitaţie, simt îndemnul de a scrie, *îndată ce pot*. De aceea, când scrie primul cuvânt, copilul nu stăpâneşte încă alfabetul întreg: numărul cuvintelor pe care le poate scrie singur este limitat, copilul neputând să găsească toate combinaţiile de cuvinte posibile numai cu literele pe care le cunoaşte. Marea bucurie a „primului cuvânt scris" o simte şi el, dar aceasta nu mai constituie o *surpriză uimitoare*, pentru că el *vede în fiecare zi* întâmplându-se astfel de fenomene şi ştie că, mai devreme sau mai târziu, se va întîmpla şi cu el la fel. Aceasta creează o ambianţă calmă, ordonată şi, în acelaşi timp, minunată prin surprizele sale.

Făcând o vizită la „Casele copiilor", deşi fusesem cu o zi înainte acolo, s-a întâmplat să aflu lucruri noi; de exemplu, iată doi copii foarte mici care scriu liniştiţi, cu toate că freamătă de mândrie şi de bucurie; ieri încă nu scriau. Conducătoarea povestea că unul dintre ei a început să scrie ieri dimineaţa, la ora unsprezece, iar celălalt, după-masă, la trei.

Fenomenul este întâmpinat, de la un timp, cu indiferenţa pe care o dă obişnuinţa şi este uşor recunoscut ca o *formă naturală a dezvoltării* copilului.

Arta educatoarei va decide dacă şi când este nevoie ca un copil să fie îndemnat să *scrie*, în cazul când, fiind destul de avansat în raport cu cele trei faze ale exerciţiului pregătitor, nu face încă acest lucru în

mod spontan; respectând acest principiu, se evită situaţia cunoscută a copilului care - scriind cu întârziere - se angajează într-o activitate tumultoasă, impulsivă, care, datorită faptului că ştie alfabetul întreg, nu mai poate fi frânată.

Semnele după care educatoarea poate să pună un diagnostic aproape precis al maturităţii unui copil pentru scrisul spontan sunt: paralelismul şi precizia liniilor de umplutură a figurilor geometrice, recunoaşterea cu ochii închişi a literelor alfabetice din hârtie şmirgheluită, siguranţa şi promptitudinea cu care formează cuvintele. Înainte de a interveni prin îndemnuri, este totuşi bine ca, în orice caz, să aşteptăm cel puţin o săptămână explozia scrierii spontane, după ce am constatat această maturitate.

Numai atunci când copilul a început să scrie spontan, educatoarea poate să intervină pentru a *conduce* perfecţionarea scrisului.

Primul ajutor pe care educatoarea îl va da copilului este acela de *a linia* tabla, pentru ca el să fie îndrumat să menţină ordinea şi dimensiunea cuvintelor pe care le scrie.

Al doilea, este acela de a determina copilul *să repete pipăirea* literelor şmirgheluite, *fără a corecta vreodată* direct textul scris; nu *repetând acţiunea de a scrie* se perfecţionează copilul, ci *repetând actele pregătitoare* ale scrisului. Îmi amintesc de un mic începător, care, pentru a scrie o literă frumos, pe tabla liniată, îşi lua cu el cartonaşele subţiri, pipăia de două sau de trei ori *toate literele necesare pentru cuvintele pe care voia să le scrie*, apoi le scria, iar dacă o literă nu i se părea destul de frumoasă, o ştergea, o pipăia din nou pe cea de pe carton şi după aceea se ducea să o scrie din nou pe tablă.

Micuţii noştri, chiar şi cei care scriu de un an, continuă mereu exerciţiile pregătitoare, care, aşa cum au stimulat, tot aşa şi perfecţionează limbajul grafic; copiii noştri, deci, *învaţă să scrie şi îşi perfecţionează scrisul, fără să scrie în fapt.* Scrisul adevărat este o dovadă, el înseamnă descărcarea unui impuls interior, satisfacţia de a săvârşi o activitate superioară; el nu este un exerciţiu.

A te pregăti înainte de a încerca şi a te perfecţiona spre a păşi mai departe este şi un concept educativ. Când treci mai departe, corectându-ţi erorile, eşti stimulat să încerci a face lucruri imperfecte, lucruri de care încă nu eşti vrednic, şi îţi toceşti sensibilitatea faţă de eroarea proprie. Metoda mea pentru scris conţine un concept educativ, pentru că îl învaţă pe copil să fie prudent, spre a evita eroarea, să fie demn, spre a fi prevăzător şi dornic să se perfecţioneze, să fie şi modest, pentru a nu pierde nici o clipă legătura cu izvoarele binelui, singurele care te nutresc şi prin care se păstrează cucerirea interioară; metoda mea îndepărtează copilul de iluzia că succesul obţinut este suficient pentru a-ţi asigura înaintarea pe drumul început.

Faptul că toţi copiii, atât cei care încep cele trei exerciţii, cit şi cei care scriu de mai multe luni, repetă mereu aceleaşi acţiuni, îi uneşte şi îi înfrăţeşte la un nivel aparent egal. Aici nu există *caste* de începători şi de înaintaţi. Iată-i pe toţi haşurând interiorul figurilor cu creioane colorate, pipăind literele din şmirghel, formând cuvinte cu alfabetarele mobile; cei mici se apropie de cei mari, şi aceştia îi ajută. Apoi, toţi îşi închipuie că fac acelaşi lucru. Unii se iniţiază, alţii se perfecţionează, însă cu toţii se află pe acelaşi drum, aşa cum, pe deasupra oricărei diferenţe sociale, există

o egalitate care înfrăţeşte pe toţi oamenii, aşa cum în cele spirituale, cu toţii, începători şi rutinaţi, recurg la aceleaşi exerciţii.

Scrisul se învaţă destul de repede, pentru că procedeele de instruire se aplică numai copiilor care îşi manifestă dorinţa de a învăţa, iar aceştia urmăresc cu atenţie spontană lecţiile educatoarei cu alţi copii şi exerciţiile cu care se ocupă alţi copii. Unii *învaţă* fără a fi primit încă lecţii, numai ascultând lecţiile făcute cu alţii.

În general, toţi micuţii de la *patru* ani în sus arată un interes viu pentru scris. Unii dintre copiii noştri au început totuşi să scrie la trei ani şi jumătate. Un entuziasm puternic stârneşte în special *pipăirea* literelor din hârtie şmirgheluită. În prima perioadă a experienţelor mele, când copiii vedeau *pentru prima oară* literele alfabetului, am cerut într-o zi educatoarei Bettini să aducă pe terasă, unde se jucau copiii, diferitele tipuri de cartoane cu astfel de litere, pe care le confecţionase ea însăşi. Îndată ce le-au văzut, copiii s-au strâns în jurul educatoarei şi în jurul meu, cu degetele întinse; zeci de astfel de degeţele *pipăiau* literele, în timp ce copiii, strânşi grămadă, se împingeau unii pe alţii. Până la urmă, câţiva dintre cei mai mari au reuşit să ne smulgă din mâini literele, închipuindu-şi că acum au devenit stăpâni pe ele şi că le pot pipăi nestingheriţi, dar mulţimea celor mici le-a împiedicat exerciţiul. Îmi amintesc cu ce avânt spontan, posesorii cartoanelor, luându-le cu amândouă mâinile, le-au ridicat atunci în sus ca pe nişte steaguri şi au început să meargă în marş, urmaţi de toţi ceilalţi copii, care băteau din palme şi scoteau strigăte ascuţite de bucurie.

Procesiunea a trecut prin faţa noastră şi cu toţii, mari şi mici, râdeam zgomotos, în timp ce mamele, atrase de gălăgie, apăruseră la ferestre pentru a privi spectacolul.

Perioada medie, cuprinsă între prima încercare făcută cu ocazia exerciţiilor pregătitoare şi scrierea primului cuvânt, durează, la copiii de patru ani, o lună şi jumătate; la copiii de cinci ani, perioada este mult mai scurtă, ea durând circa o lună; dar unul dintre copiii noştri a învăţat să scrie cu *toate literele alfabetului* în douăzeci de zile. Copiii de patru ani, după două luni şi jumătate, scriu orice cuvânt după dictare şi pot trece la scrierea cu cerneală pe caiete. În general, după trei luni, micuţii noştri sunt pricepuţi; iar cei care scriu de şase luni se pot compara cu cei din clasa a treia elementară.

În sfârşit, scrisul este o cucerire dintre cele mai uşoare şi mai îndrăgite de copii.

Dacă la adulţi învăţarea ar fi uşoară ca la copiii sub şase ani, într-o lună s-ar putea înlătura analfabetismul. Poate că două piedici stau în calea unui succes strălucit. La adulţi, în orice caz, nu există entuziasmul datorat, la cei mici, sensibilităţii lor psihice, entuziasm care există numai în perioada constructivă stabilită de natură pentru formarea limbajului. Pe deasupra, mina adultului a devenit prea rigidă ca să poată învăţa cu uşurinţă mişcările pe care le cere scrisul.

Ştiu însă că, atunci când procedeul utilizat de noi pentru educarea copiilor a fost aplicat la adulţi (recruţi şi soldaţi din Statele Unite ale Americii), lupta împotriva analfabetismului a fost uşurată considerabil. Educatoarele montessoriene s-au dedicat efectiv instruirii soldaţilor.

Mai târziu, am aflat că la Roma, pe vremuri, mâna adulţilor era exersată cu scopul de a îmbunătăţi modul de mânuire a condeiului, iar procedeul aplicat consta în a pune subiecţii să urmeze cu mâna traseul unor litere foarte mari, scrise într-o formă desăvârşită, şi nu în a-i pune să scrie după un model aşezat în faţa ochilor, cum se face astăzi la exerciţiile de caligrafie.

Prin urmărirea cu mâna a traseului literelor şi prin formarea fonetică a unor cuvinte întregi cu alfabetul mobil, se uşurează efortul tuturor celor ce învaţă scrisul. Dar chiar în felul acesta un adult are nevoie de mai multe luni pentru a învăţa ceea ce un copil, pregătit indirect, învaţă într-o singură lună.

Aceasta în ceea ce priveşte timpul necesar pentru învăţare. Cit despre executarea mişcărilor, copiii noştri *scriu bine* de la început. E surprinzătoare *forma* literelor, rotunjite şi graţioase, întru totul asemănătoare modelelor prezentate pe hârtie şmirgheluită. Frumuseţea scrierii lor n-a fost atinsă aproape niciodată de vreun elev din şcolile elementare care *nu a făcut exerciţii speciale de caligrafie*. Eu însămi, care am studiat mult caligrafia, ştiu cât este de greu să înveţi copii de doisprezece-treisprezece ani, din şcolile secundare, să scrie cuvinte întregi fără să ridice condeiul, afară de cazul literei *o,* şi ce dificultate de neînvins prezintă adesea trasarea liniilor drepte ale diferitelor litere, care nu se pot păstra paralele.

În schimb, micuţii noştri scriu, în mod spontan, cu o uimitoare siguranţă, cuvinte întregi, dintr-o singură trăsătură, păstrând paralelismul perfect al semnelor şi distanţa egală dintre diferitele litere. Această constatare a făcut pe mulţi vizitatori competenţi să exclame: „Dacă n-aş fi văzut, n-aş fi crezut”. De fapt, *caligrafia este o suprainstruire,* necesară pentru *a*

corecta defecte deja dobândite şi statornicite; este o muncă suplimentară plictisitoare şi îndelungată, pentru că un copil, *văzând* modelul, trebuie să execute *mişcarea* care poate să îl reproducă, iar între senzaţie şi mişcare nu există o *corespondenţă directă.*

Afară de aceasta, caligrafia se învaţă la o vârstă când toate defectele s-au statornicit, după trecerea perioadei fiziologice în care *memoria musculară* este deosebit de promptă. Ca să nu mai vorbim şi de eroarea fundamentală de a învăţa caligrafia urmând acelaşi procedeu ca şi pentru învăţarea scrisului, adică începând cu beţişoarele.

Noi, dimpotrivă, îl pregătim pe copil direct nu numai pentru a scrie pur şi simplu, ci pentru a scrie *caligrafic*, sub cele două aspecte principale: *frumuseţea formei* (prin pipăirea literelor caligrafice) şi *supleţea semnului* (prin exerciţii de haşurare a figurilor).

Cap. 16 - Cititul

Experienţa m-a determinat să fac o deosebire netă între scris şi citit şi mi-a dovedit că *nu există o simultaneitate absolută a celor două acte*. Scrisul *precede* cititul, chiar dacă această părere contrazice prejudecata statornicită în experienţa noastră (*La noi, scrisul şi cititul se predau, cum se ştie, concomitent. (Nota trad.)*). Eu nu consider că un copil dă dovadă că citeşte atunci când *verifică* un cuvânt pe care l-a scris, adică atunci când el traduce semnele prin sunete, aşa cum, mai înainte, a tradus sunetele prin semne - pentru că, în acea verificare, copilul cunoaşte mai dinainte cuvântul, pe care l-a pronunţat în gând de mai multe ori atunci când l-a scris.

Eu numesc citire *interpretarea* unei idei pe temeiul semnelor grafice.

Copilul care nu a auzit dictându-se cuvântul, care îl recunoaşte când îl vede format pe măsuţă, cu litere mobile, şi care ştie să spună ce înseamnă (un nume de copil, de oraş, numele unui obiect etc.), acel copil *citeşte*.

Pentru că un cuvânt citit corespunde, în limbajul grafic, cuvântului din limbajul articulat care serveşte la *receptarea* limbajului transmis nouă de către *alţii.*

De aceea, câtă vreme cuvintele scrise nu duc la receptarea unui mesaj de idei, copilul *nu citeşte*.

Dacă scrisul, aşa cum a fost prezentat, este un fapt în care predomină mecanismele psihomotorii, cititul, dimpotrivă, implică intervenţia unei activităţi pur intelectuale. Este însă evident că metoda noastră pentru scris pregăteşte în atare măsură cititul, încât greutăţile pe care le prezintă acesta devin aproape imperceptibile. Într-adevăr, scrisul pregăteşte pe copil

să interpreteze mecanic asocierea sunetelor literelor ce compun cuvântul pe care îl vede scris. Cu alte cuvinte, copilul ştie *să citească sunetele* cuvântului. Este însă de observat că, atunci când copilul formează cuvintele cu alfabetarul mobil sau când scrie, are *timp să se gândească* la semnele pe care trebuie să le aleagă sau să le execute; scrierea unui cuvânt necesită un timp lung în comparaţie cu cel necesar pentru citirea lui.

Copilul care *ştie să scrie,* pus în faţa unui cuvânt pe care trebuie să îl interpreteze citindu-l, tace îndelung şi, în general, citeşte sunetele componente, cu aceeaşi încetineală pe care o cere şi scrisul. *Sensul* cuvântului, dimpotrivă, este înţeles şi atunci când cuvântul e pronunţat repede, cu accentele fonice necesare. Dar pentru a pune accentele fonice, copilul trebuie să *recunoască* cuvântul, adică ideea pe care el o reprezintă; este deci necesar să intervină o activitate superioară a inteligenţei.

De aceea, pentru exerciţiile de lectură, procedez în felul următor (ceea ce voi descrie acum înlocuieşte vechiul abecedar). Pregătesc mape cu bileţele din hârtie de scris obişnuită; pe fiecare bileţel e scris cu litere. cursive, înalte de un centimetru, un cuvânt binecunoscut, care a fost pronunţat de mai multe ori de copil şi care reprezintă obiecte fie prezente, fie bine păstrate în memorie (de exemplu, mama). Dacă un cuvânt se referă la obiecte prezente, pun obiectele sub ochii copilului, spre a-i uşura interpretarea lecturii. Cu acest prilej, amintesc că obiectele sunt, de cele mai multe ori, jucării: „Casele copiilor” posedă efectiv nu numai veselă, bucătărie, mingi şi păpuşi, cum am avut ocazia să menţionez, ci şi dulapuri, canapele, paturi, adică mobilier necesar pentru o casă de păpuşi; case,

arbori, turme de oi, animale de mucava, marionete şi gâşte de celuloid, deci care plutesc pe apă; bărcuţe cu marinari, soldăţei, trenuri care aleargă pe şine, ferme cu căsuţe de ţară, şi grajduri cu cai şi boi închişi în ţarcuri largi etc. La o „Casă” din Roma, un artist ne-a donat fructe splendide din ceramică.

Dacă scrisul îl ajută pe copil să-şi corecteze sau, mai bine, să-şi dirijeze şi să-şi perfecţioneze mecanismul limbajului articulat, cititul ajută dezvoltarea ideilor, pe care o asociază cu dezvoltarea limbajului. În sfârşit, scrisul ajută limbajul fiziologic, iar cititul, limbajul social.

Primul început este deci, aşa cum am arătat, *nomenclatura*, adică citirea unor nume de obiecte cunoscute şi, pe cât se poate, prezente.

Nu încep cu cuvinte *uşoare sau grele*, pentru că aceşti copii *ştiu deja să citească cuvântul* ca pe o *reuniune de sunete;* las ca micuţul să traducă încet în sunete cuvântul scris şi, dacă interpretarea este exactă, mă mărginesc să zic: „Mai repede”. Copilul citeşte a doua oară, mai repede, adesea fără să fi înţeles încă; eu repet: „Mai repede, mai repede”. Copilul citeşte tot mai iute, repetând aceeaşi adunare de sunete, şi la urmă *ghiceşte;* atunci se uită cu un fel de recunoştinţă şi ia acea atitudine de satisfacţie, care, de multe ori, iradiază pe faţa micuţilor noştri. În aceasta constă întreg exerciţiul citirii: exerciţiu foarte repede şi care nu prezintă pentru copilul deja pregătit prin scriere decât o dificultate cu totul neînsemnată.

Într-adevăr, toate plictiselile abecedarului sunt înmormântate împreună cu bastonaşele!

Când copilul a citit, aşez bileţelul neîmpăturit lângă obiectul al cărui nume îl poartă şi exerciţiul s-a terminat. După ce copiii au fost deprinşi mai mult *să*

înţeleagă bine în ce constă exerciţiul ce li se cere, decât să (*Primele „Case ale copiilor” aveau multe jucării, dar în practică ele au fost uitate încetul cu încetul, pentru că nu le mai căutau copiii*) citească cu adevărat, m-am gândit la următorul joc (cu intenţia de a face plăcute diferitele exerciţii de citire care trebuiau să fie repetate mai mult timp, pentru ca lectura însăşi sa fie promptă şi clară).

Joc pentru citirea cuvintelor. Expun pe o masă diferite jucării dintre cele mai atrăgătoare; numele fiecărei jucării este scris pe un bileţel. Îndoi bileţelele şi le fac sul, le amestec într-o cutie şi îi pun pe copiii care ştiu să citească să le extragă la întâmplare. Ei trebuie să se ducă cu bileţelul la locul lor, să-l desfacă foarte încet, să-l citească în gând, fără să-l arate vecinilor, să îl împăturească la loc, încât conţinutul rămâne absolut secret, apoi să vină spre masă cu bileţelul în mână. Copilul trebuie să pronunţe cu voce tare numele unei jucării şi. să prezinte educatoarei biletul pentru verificare; biletul devine acum o „monedă”, cu care se cumpără jucăria respectivă. Dacă un copil pronunţă clar cuvântul, indicând cu degetul obiectul (educatoarea poate controla cu bileţelul dacă nu s-a comis o eroare), copilul ia obiectul şi face ce vrea cu el un timp oarecare.

După ce s-a terminat jocul cu toţi copiii, educatoarea îi cheamă în ordinea în care au luat jucăria şi le cere să tragă la sorţi un alt bileţel, pe care copilul trebuie să-l citească pe loc şi pe care e scris numele unui coleg care nu ştie încă să citească şi care, de aceea, n-a luat nici o jucărie; după aceea, generos, trebuie să ofere îndatoritor colegului analfabet jucăria pe care a câştigat-o prin merit. Oferta trebuie să fie făcută cu gesturi amabile, cu graţie, însoţind-o cu un

salut. În felul acesta se înlătură orice idee de castă şi se inspiră sentimentul că trebuie să fii în mod sincer bun cu cei care nu au dreptul să stăpânească ceva, ca şi sentimentul că toţi, fie că au sau nu meritul, trebuie să se bucure în aceeaşi măsură de satisfacţii.

Jocul de-a cititul mergea de minune. Ne putem imagina mulţumirea pe care o încercau copiii aceia săraci, trăind cu iluzia că posedă jucării aşa de frumoase şi, desigur, gustând plăcerea reală de a se juca îndelung cu ele.

Dar, spre marea mea mirare, după ce au început să înţeleagă ce cuprind bileţelele scrise, copiii au *refuzat* să mai ia jucăriile, să-şi piardă timpul jucându-se cu ele şi să mai adopte acea comportare convenţională faţă de colegii mai mici; cu un fel de dorinţă nesăturată, au preferat, dimpotrivă, să extragă, unul după altul, bileţelele, ca să le citească pe toate î îi priveam şi mă întrebam ce taină de nepătruns ascunde sufletul lor! Am rămas, aşa, pe gânduri, contemplându-i, în timp ce descoperirea că în copii există o dragoste instinctivă de *a şti*, şi nu de a se juca fără rost, mă umplea de mirare şi mă făcea să mă gândesc la marea demnitate a sufletului omenesc!

Noi, aşadar, am pus deoparte jucăriile şi ne-am apucat să confecţionăm *sute* de bileţele scrise: nume de copii, nume de obiecte, nume de oraşe, nume de culori şi de însuşiri pe care le-au cunoscut prin exerciţiile pentru simţuri. Am aşezat biletele în mai multe cutii şi i-am lăsat pe copii să pescuiască în ele liber. Eu mă aşteptam cel puţin la o instabilă trecere alternativă de la o cutie la alta; dar nu s-a întâmplat aşa, fiecare copil golea mai întâi cutia pe care o avea la îndemână, şi numai după aceea trecea la alta, cu adevărat *nesătul* de lectură. Într-o zi, m-am dus pe

terasă şi am văzut copiii mutaţi acolo cu măsuţele şi cu scăunelele, amenajând de-a dreptul o şcoală în aer liber. Unii, mai mici, se jucau la soare, alţii şedeau în cerc în jurul măsuţelor încărcate cu litere şi cartoane şmirgheluite; la umbra unei mansarde, şedea deoparte educatoarea, având în mină o cutie foarte lungă şi îngustă, plină de bileţele; de-a lungul acelei cutii se înşirau mânuţe care trăgeau la sorţi. Un grup de copii citea, deschizând şi împăturind bileţelele. „Nu mă veţi crede, îmi zise educatoarea, a trecut mai bine de o oră de când stau aici, şi ei tot nu s-au săturat!”. Am făcut o experienţă şi am adus sus mingi şi păpuşi, însă fără rezultat; lucrurile acelea frivole îşi pierdeau valoarea în faţa bucuriei de *a şti*.

Văzând un rezultat atât de surprinzător, m-am gândit să încerc să-i pun pe copii să citească litere de tipar. Am propus educatoarei să scrie aceleaşi cuvinte şi cu litere de mână şi cu litere de tipar, pe câteva bileţele, Dar copiii mi-au luat-o înainte; în sală era un calendar cu multe cuvinte scrise cu litere de tipar, iar unele cu litere gotice; din nerăbdarea de a citi, unii dintre copii au început să se uite la acel calendar şi, spre surpriza mea de nespus, au citit şi literele obişnuite şi pe cele gotice!

Nu ne rămânea decât să le dăm o carte: ei de fapt citeau din ea cuvinte. Eu însă n-aş da la început în „Casele copiilor” altceva decât o carte în care, sub toate obiectele din ilustraţie, este tipărit numele obiectelor respective.

Mamele au profitat îndată de progresele făcute de copii: am găsit efectiv, în buzunarul unora dintre ei, foi de hârtie scrise grosolan, cuprinzând note de cumpărături: paste făinoase, pâine, sare etc.; unii dintre micuţii noştri se duceau după cumpărături cu

nota respectivă! Părinţii ne povesteau apoi că copiii lor nu mai umblau repede pe stradă, pentru că se opreau să citească firmele prăvăliilor.

Cu un copil, un mic marchiz de patru ani şi jumătate, educat acasă după aceeaşi metodă, s-a întâmplat următorul fapt: Tatăl copilului, deputat, primea multă corespondenţă. El ştia că, de două luni, copilul începuse exerciţii de învăţare rapidă a cititului şi scrisului la o vârstă precoce; dar n-a făcut mare caz de acest lucru şi nici nu avea prea multă încredere în rezultate. Într-o zi, marchizul citea, iar copilul se juca lângă el, când a intrat un slujitor şi a pus pe masă corespondenţa voluminoasă sosită atunci. Micuţul şi-a îndreptat atenţia spre scrisori, le-a luat, pe rând, în mână şi a început să citească cu voce tare toate adresele. Marchizul credea că s-a întâmplat un fel de minune.

Ne putem întreba care este durata medie necesară pentru a învăţa citirea. Experienţa ne spune că, începând din momentul în care copilul scrie, trecerea de la acest stadiu inferior, al limbajului grafic, la cel superior, al citirii, durează în medie cincisprezece zile. *Siguranţa* lecturii vine însă aproape totdeauna după perfecţionarea scrisului. În majoritatea cazurilor, copilul scrie foarte bine şi citeşte mediocru.

Nu toţi copiii de aceeaşi vârstă stau la acelaşi nivel. Întrucât nici unul dintre ei nu este niciodată, nu zic forţat, dar nici măcar *invitat* sau atras în vreun fel oarecare să facă ceea ce nu vrea, s-a întâmplat ca unii copii, *neprezentându-se spontan* pentru a cere să înveţe, să fie lăsaţi deoparte şi nu ştiu nici să scrie, nici să citească.

Dacă metoda veche, care tiranizează voinţa copilului şi îi sufocă spontaneitatea, nu crede de

cuviinţă să-i *oblige* pe copii să înveţe limbajul grafic înainte de vârstă de şase ani, cu atât mai mult nu credem noi.

Cu toate acestea, nu aş putea să precizez, fiindcă nu am o experienţă mai îndelungată, dacă în orice ocazie vârsta dezvoltării depline a limbajului articulat este neapărat vârsta pe care ar fi bine să o alegem pentru a stimula dezvoltarea limbajului grafic (*Autoarea lasă aici problema deschisă, şi anume dacă învăţarea scrisului trebuie să înceapă numai după ce s-a format destul de bine la copil limbajul vorbit, sau poate începe mai devreme, adică să se dea copilului posibilitatea materială de a asocia cât mai curând sunetele pronunţate în vorbirea articulată cu semnele grafice convenţionale (literele), dar fără a forţa acest învăţământ, ci conducându-se după principiul montessorian: „a stimula viaţa, lăsând-o totuşi să se dezvolte liber”. Din cartea de faţă, reiese că autoarea ar înclina pentru a doua alternativă. (Nota trad.)*).

Oricum, aproape totalitatea copiilor normali, trataţi cu metodele noastre, încep să scrie la vârsta de patru ani, iar la cinci ani ştiu să citească şi să scrie cel puţin la fel ca absolvenţii primei clase elementare; cu alte cuvinte, ei ar fi în stare să frecventeze clasa a doua, în care, conform normei, sunt admişi copiii care au împlinit şapte ani.

Exerciţiul cu bileţele clasificate

Jocul cu care se începe citirea şi pe care l-am descris mai sus a fost reluat, modificat, apoi statornicit pentru învăţarea citirii în limbile a căror ortografie nu este fonetică, spre exemplu, limba engleză.

Exerciţiul esenţial (care la început poate avea. o aplicaţie generală, adică şi în cazul limbilor fonetice) constă în a pregăti o serie de obiecte şi un număr corespunzător de bileţele pe care sunt scrise numele acestora. După ce s-a citit bileţelul, el este aşezat lângă obiectul respectiv. În cazul limbilor fonetice, exerciţiul are scopul de a deştepta interesul pentru cuvântul scris. Recunoaşterea numelui unui obiect prezent produce o emoţie asemănătoare cu aceea a descoperirii unui secret, iar actul de a aşeza bileţelul împlineşte ciclul acestei activităţi intime.

Acum, motorul intern a pornit, interesul s-a aprins, iar comunicarea dintre izvorul vieţii şi cucerirea externă s-a stabilit.

Pentru limbile care nu folosesc ortografia fonetică, primul pas trebuie să fie asemănător. De aceea s-a căutat, înainte de toate (pentru învăţarea limbii engleze), un grup de cuvinte cu ortografie fonetică, ştiind bine că astfel de cuvinte există totdeauna şi în limbile cu ortografie nefonetică. Dintre acestea s-au ales apoi toate cuvintele care se puteau forma pe baza a circa douăzeci de sunete diferite, pentru că s-a constatat, pe bază de experiment, că aproximativ acesta este numărul sunetelor izolate care pot fi distinse clar de copiii în vârstă de patru şi cinci ani.

Căutând să stabilim numărul determinat de cuvinte, nu trebuie să fim preocupaţi de alte dificultăţi decât cele menţionate mai sus, pentru că lungimea cuvintelor sau complexitatea sunetelor care le compun nu prezintă o dificultate pentru copii. În această primă încercare fundamentală este necesar numai să-l interesăm” pe copil. În acest scop, este suficient ca un cuvânt să fie ortografiat fonetic şi să reprezinte obiecte cunoscute şi prezente. După ce s-a făcut aceasta şi s-a

deşteptat interesul pentru cuvântul scris, se va putea trece la dificultăţile următoare, pregătind grupuri de cuvinte după structura ortografică a limbii respective. Pe scurt, este necesar să intervină mai întâi un proces al cărui scop este trezirea unui interes viu pentru citire, iar după aceea să se pregătească mijloacele pentru o muncă îndelungată, necesară spre a învinge diferitele dificultăţi ortografice. În acest scop, este necesar să se facă cercetări pentru a grupa materialmente obiecte şi cuvinte corespunzătoare obiectelor, stabilind o serie de exerciţii succesive. După ce s-a trezit în copil interesul pentru dificultăţile înseşi şi pentru gruparea cuvintelor respective, este necesar să dispunem numai de o clasificare propriu-zisă a cuvintelor. Aceasta aduce copiii la interesul pur pentru citirea cuvintelor, aşa cum am văzut la limbile cu ortografie fonetică.

Aplicându-se acest procedeu la limba engleză, înşişi englezii au găsit că este necesar să se confecţioneze dulapuri mici. cu diferite sertare, ce conţin (ca sectoarele unei clasificări) grupuri de cuvinte alese după anumite dificultăţi ortografice şi grupuri de obiecte corespunzătoare. După ce a ales un sertar din dulap, copilul poate singur să înşire obiectele, să pună lângă fiecare obiect bileţelul corespunzător, apoi, după ce a terminat exerciţiul, să aşeze sertarul la loc în dulap, pentru a lua un alt sertar şi aşa mai departe. În acest fel, el va cunoaşte diferitele dificultăţi ale ortografiei şi ale ortoepiei.

Inversarea exerciţiului. Avantajele practice ale acestor exerciţii au sugerat o altă aplicaţie: inversând scopul exerciţiului, s-au grupat obiecte care să aibă o importanţă culturală, însoţindu-le cu bileţele pe care s-a scris numele lor. În timp ce în primul exerciţiu obiectele erau cunoscute, iar dificultatea învăţării

privea cuvintele, acum se pleacă de la cunoaşterea suficientă a cuvintelor, pentru a învăţa numele obiectelor care se grupează cu diferite scopuri culturale ... Acest exerciţiu s-a extins şi la fixarea cuvintelor care privesc o mare parte din material, ca, spre exemplu, numele stofelor, ale mijloacelor de încheiat şi legat (şireturi, copci etc.), ale poligoanelor etc. În sfârşit, o altă aplicaţie se referă la unele figurine de animale sau de plante, împreună cu termenii ştiinţifici de clasificare a lor, scrişi pe diferite bileţele, care trebuie apoi să fie puse peste obiectele recunoscute.

Aceste ultime aplicaţii însă au căpătat o orientare diferită de aceea care ne interesează aici, adică învăţarea cititului; ele sunt, în schimb, o aplicaţie a cititului asemănătoare cu practica botaniştilor sau grădinarilor, care menţionează cu o etichetă numele latin al diferitelor plante.

Comenzile: citirea frazelor

Unii dintre vizitatorii primelor „Case ale copiilor” din San Lorenzo, văzându-i pe copii că citesc literele de tipar, ne-au donat cărţi splendide cu ilustraţii, care au format primul nucleu bogat al bibliotecii noastre. Răsfoind acele cărţi cu poveşti simple, mi-am dat seama că micuţii nu puteau să le înţeleagă. Educatoarele, foarte satisfăcute, au vrut însă să-mi facă o demonstraţie, punând mai mulţi copii să citească şi spunîndu-mi că lectura lor era mult mai rapidă şi mai perfectă decât a unui absolvent a două clase elementare. Eu însă nu m-am lăsat amăgită şi am făcut două încercări. Prima a constat în a pune educatoarele să istorisească acele poveşti şi să

observe câţi copii se arată interesaţi spontan. După câteva cuvinte, atenţia copiilor era împrăştiată, şi educatoarea se oprea din citit spre a-i chema la ordine pe cei distraţi; în felul acesta, încetul cu încetul, copiii începeau să se agite şi fiecare se întorcea la ocupaţiile sale obişnuite, fără să mai asculte.

Era evident că, deşi copiii păreau că citesc cu plăcere cărţile de poveşti, ei *nu le preţuiau înţelesul,* ci se simţeau atraşi numai de funcţionarea mecanismului dobândit, care consta în traducerea semnelor grafice prin sunetele unui cuvânt pe oare ei îl recunoşteau. De fapt, copiii citeau cu o mult *mai mică perseverenţă* cărţile decât bileţelele, pentru că în cărţi întâlneau multe cuvinte necunoscute.

A doua încercare a mea a constat în a-l pune pe copil să citească din carte, fără să-i dau explicaţiile pe care educatoarea se grăbea să le ofere mereu, întrerupându-i cu întrebări sugestive: „Ai înţeles ce-ai citit? Că un copil se plimba cu trăsura, da? Nu? Ia citeşte bine, vezi! Ia uită-te!” etc.

Prin urmare, dădeam unui copil cartea, mă aşezam lingă el afectuoasă şi întrebam confidenţial, cu gravitatea simplă cu care aş fi vorbit unui prieten: „Ai înţeles ce-ai citit?” . Copilul îmi răspundea: „Nu”, însă, după expresia lui, părea că-mi cere să-i spun de ce îl întreb. De fapt, ideea că *citind o serie de cuvinte aflăm gândurile complexe ale altuia, care ne sunt transmise prin acest mijloc de comunicare,* trebuie să fie pentru copiii mei una dintre cele mai luminoase cuceriri ale viitorului, un izvor nou de surprize şi de bucurii.

Cartea se adresează *limbajului logic*, nu mecanismului limbajului; şi pentru ca ea să poată fi înţeleasă de copil, trebuie ca limbajul logic să se fi stabilit la el. Intre a şti să citeşti cuvintele şi sensul

unei cărţi poate exista aceeaşi depărtare ca aceea dintre a şti să pronunţi un cuvânt şi a şti să pronunţi un discurs.

De aceea am oprit citirea cărţilor şi am aşteptat.

Într-o zi, pe când făceam conversaţie, *patru* copii s-au ridicat în acelaşi timp, cu o expresie de bucurie, şi au scris pe tablă fraze ca aceasta: „Ce bine îmi pare că a înflorit grădina!”. A fost o mare şi emoţionantă surpriză pentru noi: ei ajunseseră spontan la *compunere,* aşa cum tot spontan ajunseseră să scrie pentru prima oară un cuvânt. Mecanismul era acelaşi şi fenomenul se desfăşura logic: limbajul logic articulat provoca într-o bună zi explozia limbajului scris.

Am înţeles că a sosit momentul să trecem la *citirea frazelor* şi am recurs la acelaşi mijloc, adică la scrierea pe tablă.

„Mă iubiţi?”. Copiii citeau încet, cu voce tare, tăceau o clipă, ca şi când s-ar fi gândit, apoi strigau cu voce foarte tare: „Da, da!”. Eu continuam să scriu: „Atunci faceţi tăcere şi staţi cuminţi “; ei citeau aproape cu toţii în cor, dar îndată ce se sfârşea lectura se aşternea o linişte solemnă, întreruptă numai de unele mici zgomote provocate de scaune, din cauza mişcărilor pe care le făceau copiii ca să se aşeze liniştiţi.

Astfel, a început între mine şi ei o comunicare cu ajutorul limbajului scris, care se dovedea foarte interesantă pentru copii; încetul cu încetul, ei *descopereau* marea calitate a scrisului, care transmite gândirea. Când începeam să scriu, ei *fremătau*, aşteptând să înţeleagă dorinţa mea, fără ca eu să pronunţ un singur cuvânt.

Efectiv, limbajul *grafic* n-are nevoie de cuvinte rostite. Toată măreţia lui este înţeleasă numai atunci când îl izolăm complet de limbajul vorbit.

Într-una din zilele anului 1909, pe când se afla în curs de tipărire prima ediţie a cărţii mele despre „Metodă” (*Este vorba de Metoda pedagogiei ştiinţifice ...care constituie nucleul cărţii de faţă. (Nota trad.)*), am reuşit, în „Casele copiilor”, să conducem copiii noştri spre deplina satisfacţie a cititului, cu ajutorul următorului joc:

Am scris, pe câteva foi de hârtie, fraze lungi, descriind acţiuni pe care copiii trebuiau să le facă, de exemplu: „închide obloanele ferestrelor şi du-te să deschizi uşa de la intrare; apoi aşteaptă un moment şi fă ca lucrurile să fie iarăşi ca mai înainte”. „Roagă-i frumos pe opt colegi de-ai tăi să plece de la locul lor şi să se aşeze în rând, doi câte doi, în mijlocul camerei; apoi pune-i să meargă înainte şi înapoi în vârful picioarelor, foarte încet, fără nici un zgomote „Cheamă, te rog, trei colegi ai tăi care cântă mai bine să vină în mijlocul camerei, aşază-i în rând şi cântă cu ei un cântec frumos, care îţi place ţie” etc.

Abia terminam scrisul, şi copiii îmi smulgeau din mână bileţelele ca să le citească. În timp ce le aşezau pe măsuţele lor ca să se usuce, ei le citeau spontan, cu atenţia încordată, *în cea mai adâncă tăcere*. Eu i-am întrebat: „înţelegeţi?” - „Da! Da!” - „Atunci începeţi” şi, cu admiraţie, am văzut copiii cum fiecare alege repede o acţiune şi o îndeplineşte riguros. O intensă activitate, un nou fel de mişcare s-a făcut simţită atunci în sală: unul închidea obloanele şi le deschidea iarăşi; altul îi punea pe colegii lui să alerge; altul îi punea să cânte; altul se ducea să scrie; altul să ia obiecte din dulap. Surpriza, curiozitatea provocau o tăcere generală şi

spectacolul s-a desfăşurat într-o atmosferă de intensă emoţie. Se părea că o putere magică pleca de la mine, stimulând o activitate necunoscută până atunci: acea putere are limbajul grafic, cea mai mare cucerire a civilizaţiei.

Copiii i-au înţeles însemnătatea, încât, la plecarea mea, m-au înconjurat cu manifestaţii de recunoştinţă şi de dragoste, zicându-mi: „Mulţumim! Mulţumim pentru lecţie”.

Ei făcuseră un pas mare: s-au ridicat de la mecanismul citirii la spiritul ei.

Acest joc, astăzi cel mai preferat, se desfăşoară astfel: mai întâi se face *tăcere adâncă;* pe urmă se prezintă o cutie cu bileţele împăturite, pe care sunt scrise fraze lungi ce descriu o acţiune.

Toţi copiii care ştiu să citească vin să tragă un bilet; îl citesc *în minte*, o dată sau de mai multe ori, până când sunt siguri că au înţeles bine, apoi restituie bileţelul despăturit educatoarei şi trec la acţiune. Întrucât multe acţiuni implică intervenţia altor colegi, care nu ştiu să citească, şi deoarece multe necesită utilizarea unor obiecte sau schimbarea locului lor, se naşte o mişcare generală, care se desfăşoară într-o ordine impresionantă, în timp ce marea linişte este întreruptă numai de tropăitul stăpânit al picioruşelor care aleargă uşor şi de glasurile care intonează cântece; este o neaşteptată revelaţie a unei discipline spontane, desăvârşite.

Experienţa ne-a dovedit că *citirea logică* trebuie să fie *precedată* de *compunere*, aşa cum scrierea precede citirea cuvintelor. Iar cititul, din care trebuie să scoatem un înţeles, trebuie să fie *mintal*, şi nu cu voce.

De fapt, lectura cu voce tare implică exerciţiul celor două mecanisme ale limbajului - articulat şi grafic

- şi face deci ca acţiunea să fie mai complexă. Cine nu ştie că un adult care trebuie să citească tare un text, în public, se pregăteşte în acest scop, căutând să-l *înţeleagă* mai întâi prin lectură mintală, şi că citirea cu voce tare este unul dintre cele mai grele acte intelectuale? Copiii, deci, care *încep* lectura pentru a interpreta gândirea, *trebuie să citească mintal*. Limbajul grafic, când se ridică la gândirea logică, trebuie să se izoleze de cel articulat. De fapt, el reprezintă limbajul care *transmite gândirea la distanţă,* în timp ce simţurile şi mecanismele musculare sunt blocate; acesta este limbajul spiritualizat, care pune în contact oamenii de pe tot pământul.

*

*   *

Deoarece în „Casele copiilor” educaţia ajunsese la acest nivel, urma, ca o consecinţă logică, să se schimbe întregul sistem de predare în şcoala elementară.

Cum să se treacă la o reformă a organizării primelor clase elementare, eventual continuând acolo metodele noastre, iată o mare problemă pe care nu este cazul să o examinăm aici. Este de ajuns să spunem totuşi că *prima clasă elementară* ar putea fi complet desfiinţată, fiindcă ea este inclusă în sistemul nostru de educare a copilului (*Aceste şcoli montessoriene sunt acum în plină dezvoltare acolo unde funcţionează „Casele copiilor”. Sistemul de educaţie aplicat în aceste şcoli este discutat în unele cărţi ale mele şi în special în Autoeducaţia în şcolile elementare*).

Şcolile elementare de mâine vor trebui deci să includă copii ca ai noştri, care ştiu deja să se îngrijească singuri, ştiu să se îmbrace, să se dezbrace,

să se spele, cunosc regulile de bună purtare şi sunt disciplinaţi, cu toate că s-au dezvoltat în libertate sau, cred că pot afirma aceasta, tocmai pentru că s-au dezvoltat liberi. Aceşti copii, în afară de un limbaj articulat complet, dezvoltat şi fără lacune, posedă şi limbajul grafic elementar, care tinde să se ridice la nivelul limbajului logic.

Faptul că pronunţă bine cuvintele, că scriu caligrafic şi că sunt plini de graţie în mişcări arată că ei aparţin unei umanităţi care a crescut având o călăuză în perfecţionarea ei.

Aceşti copii aparţin unei umanităţi cuceritoare, pentru că ei sunt observatori inteligenţi şi răbdători ai mediului şi sunt în stare, ca formă a libertăţii intelectuale, să raţioneze spontan.

Pentru astfel de copii ar trebui să se întemeieze o şcoală elementară demnă să-i primească şi să-i conducă mai departe pe drumul vieţii şi al civilizaţiei, după aceleaşi principii educaţionale de respectare a libertăţii şi a manifestărilor spontane - principii care au format personalitatea acestor mici oameni.

Cap. 17 – Limbajul

Limbajul grafic, incluzând *dictarea* şi *citirea*, conţine limbajul articulat, cu mecanismul lui complet (căile auditive, căile centrale, căile motorii); potrivit cu forma de dezvoltare stimulată de metoda mea, el se bazează în mod esenţial pe limbajul articulat.

De aceea, limbajul grafic se poate considera sub un îndoit punct de vedere:

a) acela al cuceririi unui limbaj nou, de o importanţă socială de prim ordin, care se adaugă la limbajul articulat-al omului naturii. Aceasta este semnificaţia culturală care se dă de obicei limbajului grafic; de aceea, el este învăţat în şcoli fără a lua în consideraţie legăturile sale cu limbajul vorbit, ci numai cu intenţia de a oferi omului social un mijloc necesar în raporturile sale cu mediul;

b) acela al raporturilor dintre limbajul grafic şi limbajul articulat şi al unei eventuale posibilităţi de a utiliza limbajul scris pentru perfecţionarea celui vorbit; acesta este un punct de vedere nou, asupra căruia vreau să insist şi care dă limbajului grafic o *importanţă fiziologică*.

În afară de aceasta, aşa cum limbajul vorbit este o *funcţie naturală* a omului şi în acelaşi timp un mijloc pe care el îl utilizează pentru scopuri sociale, tot aşa şi limbajul scris poate fi privit în el însuşi, în *formarea* sa, ca fiind un ansamblu organic de mecanisme noi ce se stabilesc în sistemul nervos şi un mijloc utilizabil în scopuri sociale.

În sfârşit, este vorba să se acorde limbajului scris nu numai o importanţă fiziologică, ci să se aibă în vedere şi faptul că limbajul are o *perioadă de*

dezvoltare independentă de alte funcţii pe care este destinat să le îndeplinească mai târziu.

Eu cred că deprinderea limbajului grafic este plină de greutăţi la început, nu numai pentru că, până azi, el se învaţă după metode neraţionale, ci şi pentru că noi am dorit ca el să îndeplinească, de îndată ce a fost însuşit, funcţia înaltă de factor de însuşire a *limbii scrise,* pe care popoarele civilizate şi-au constituit-o după secole de perfecţionare.

Să ne gândim la lipsa de raţiune a metodei. Noi am analizat semnele grafice (*Metodele obişnuite, combătute de autoare*) în loc să analizăm actele fiziologice necesare pentru a produce semnele alfabetice, deoarece reprezentările vizuale ale semnelor nu sunt legate prin ereditate de cele motorii ale reproducerii lor, aşa cum, spre exemplu, reprezentările auditive ale cuvântului se leagă de mecanismele motorii ale limbajului articulat; dar dificultatea de a provoca o acţiune de excitare motorie fără să se fi constituit mai întâi mişcarea există întotdeauna. Ideea nu poate acţiona *direct* asupra nervilor motori şi cu atât mai mult nu poate atunci când ideea însăşi este încă incompletă şi incapabilă să suscite un sentiment care să stimuleze voinţa.

Astfel, de exemplu, analizând scrisul, acesta a fost prezentat copilului sub forma unor *bastoane* şi a unor *curbe,* semne care nu au nici un înţeles pentru el şi, deci, nu îl interesează. Reprezentarea lor nu poate determina un impuls motor spontan. De aceea, acţiunea cerută necesită un *efort* de voinţă, care se traduce la copil într-o oboseală rapidă şi ia forma plictiselii şi a suferinţei. La acest efort se adaugă acela de a stabili, *în acelaşi timp,* asociaţiile musculare care

coordonează mişcarea necesară ţinerii şi manipulării instrumentului cu care se scrie.

Un ansamblu de sentimente *depresive* însoţeşte aceste sforţări, du- când la scrierea unor litere imperfecte şi greşite, pe care învăţătorii trebuie să le corecteze, deprimând şi mai mult copilul, prin *dezvăluirea* continuă a erorii făcute sau a imperfecţiunii semnelor trasate. Astfel, în timp ce copilul este împins să facă un efort, educatorul deprimă, în loc să învioreze, forţele lui psihice.

Cu toate că limbajul grafic se dezvoltă pe o cale atât de greşită şi învăţarea lui este atât de chinuitoare, el trebuie să fie utilizat *imediat* în scopuri sociale; pe deasupra, fiind încă nedesăvârşit şi imatur, este utilizat la *construcţia sintactică a limbii* şi la activitatea ideatică a centrilor psihici superiori.

Trebuie să se aibă în vedere că, în mod natural, limbajul vorbit se formează treptat; el este fixat în *cuvinte* atunci când centrii psihici superiori utilizează cuvintele în procesul pe care Kussmaul îl denumeşte *dictorium,* adică procesul de formare gramaticală sintactică a limbajului, necesar pentru exprimarea unor idei complexe; adică în limbajul *minţii logice.*

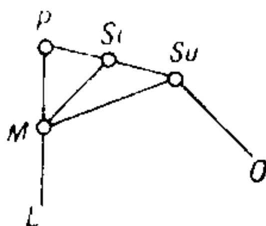
În sfârşit, mecanismul limbajului trebuie să fie format înaintea activităţilor psihice superioare care vor trebui să-l *utilizeze*.

De aceea, există două perioade în dezvoltarea limbajului: una inferioară, în care se pregătesc căile nervoase şi mecanismele centrale care vor trebui să pună în legătură căile senzoriale cu cele motorii; alta superioară, determinată de activităţile psihice înalte, care se *exteriorizează* cu ajutorul mecanismelor limbajului care s-au format anterior.

Astfel, spre exemplu, în schema mecanismului limbajului articulat, după Kussmaul, trebuie, înainte de toate, să se distingă un fel de arc diastaltic cerebral (*Aici autoarea se referă la acţiunea ansamblului de organe şi fenomene nervoase ce determină contracţia muşchilor în mecanismul limbajului articulat (vorbire) şi al limbajului grafic (scris)*), care reprezintă mecanismul pur al cuvântului, arc ce se stabileşte în prima fază a formării limbajului vorbit.

Fie O urechea şi *L* limba - ansamblul organelor



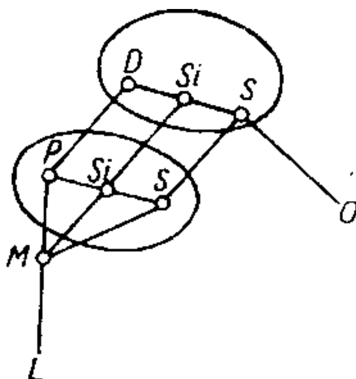


motorii ale exprimării orale; fie *U* centrul auditiv al cuvântului şi *M* centrul motor. Căile O-*U* şi M-*L* sunt periferice, prima fiind centripetă, iar a doua centrifugă; calea *U*-M este centrală, de asociaţie.

Centrul *U*, în care sunt localizate imaginile auditive ale cuvintelor, se poate subîmpărţi şi el în trei, ca în schema următoare, în care găsim: sunetele *(Su),* silabele *(Si)* şi cuvintele *(P),*

Că se pot forma centre parţiale în mod real pentru sunete şi pentru silabe, aceasta o confirmă patologia limbajului, care arată că unele forme de disfazie a centrilor senzoriali fac ca pacienţii să nu mai poată pronunţa decât sunete, Ori sunete şi silabe.

Şi copiii mici sunt la început deosebit de sensibili la sunetele izolate ale limbajului, cu care, efectiv, în special cu *s,* mamele îi alintă şi le atrag atenţia, pe când mai târziu ei sunt sensibili la silabe, cu care, de asemenea, mamele îi alintă, zicând: ba, ba, *punf*, *tuf*!



Dar şi pentru centrii motori se poate repeta aceeaşi subdiviziune. Copilul emite la început sunete simple sau duble, ca, spre exemplu: *bl*, *gl*, *ch*, exprimări pe care mamele le salută prin îndemnuri afectuoase şi le ţin minte; apoi încep să apară la copii sunetele net silabice: *ga*, *ba;* şi, în sfârşit, cuvântul bisilabic, de obicei labial: *mama*, baba.

Noi spunem că limbajul vorbit apare la copil atunci când cuvântul pronunţat de el este semnul unei *idei*, când, spre exemplu, văzând-o pe mama sa şi recunoscând-o, zice: *mama* şi când, văzând un câine, zice *cuţu*, iar când vrea să mănânce, zice *papa.*

Cu alte cuvinte, considerăm că *limbajul a apărut* atunci când el se stabileşte în raport cu percepţiile; când limbajul însuşi, în mecanismul său psihomotor, este încă cu totul rudimentar. Adică, se consideră că limbajul a apărut atunci când, ignorând arcul diastaltic, unde formarea mecanică a limbajului este încă inconştientă, se realizează recunoaşterea cuvântului,

astfel că el este perceput şi asociat cu obiectul pe care îl reprezintă.

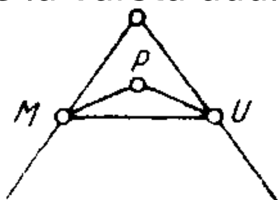
La acest nivel se perfecţionează ulterior limbajul însuşi, pe măsură ce auzul percepe mai bine sunetele componente ale cuvintelor, iar căile psihomotorii devin mai accesibile pentru articularea lor.

În acest prim stadiu al limbajului vorbit, care apare şi se dezvoltă de la sine, prin percepţii, se *perfecţionează* mecanismul primordial al limbajului însuşi. Tocmai în acest stadiu se stabileşte, treptat, aşa-numitul *limbaj articulat*, care va deveni, după aceea, mijlocul de care dispune omul pentru a-şi exprima gândirea proprie şi care ulterior va putea fi numai foarte anevoie de corectat şi perfecţionat. Într-adevăr, se poate întîmpla ca un om cu o cultură înaltă să aibă un limbaj articulat imperfect, care îl împiedică să-şi exprime estetic propria lui gândire.

Limbajul articulat se dezvoltă între doi şi cinci ani, vârsta *percepţiilor,* în care atenţia copilului se îndreaptă în mod spontan spre obiectele externe, iar memoria este deosebit de puternică. Vârsta aceasta este, în acelaşi timp, şi a *motilităţii,* când toate căile psihomotorii devin accesibile şi se stabilesc mecanismele musculare. În această epocă a vieţii, prin legăturile ascunse dintre căile auditive şi cele motorii ale limbajului vorbit, percepţiile auditive par să aibă capacitatea de a *provoca* mişcările complicate ale limbajului articulat, care se dezvoltă instinctiv, datorită acestor stimuli, ca şi când s-ar deştepta din somnul ereditӑţii. Se ştie foarte bine că numai la această vârstă se pot însuşi toate modulaţiile care caracterizează un limbaj şi că încercarea de a obţine aceste modulaţii mai târziu este zadarnică. Numai limba maternă poate fi pronunţată bine, pentru că ea a

fost însuşită la vârsta copilăriei. Adultul care învaţă o limbă nouă o va impregna cu imperfecţiunile caracteristice felului de a vorbi al unui străin; numai copiii care, la o vârstă fragedă, adică până la şapte ani, învaţă în acelaşi timp mai multe limbi pot să perceapă şi să reproducă toate modulaţiile ce caracterizează accentul şi pronunţia.

Tot astfel şi *defectele* formate la vârsta copilăriei, ca cele dialectale sau cele fixate prin deprinderi rele, nu mai pot fi înlăturate la vârsta adultă.



Ceea ce se dezvoltă mai târziu, *limbajul superior, dictorium*-ul, nu mai are la bază mecanismul limbajului, ci dezvoltarea intelectuală, care se serveşte de limbajul mecanic După cum limbajul articulat se dezvoltă cu ajutorul limbajului mecanic şi se îmbogăţeşte prin percepţii, tot astfel şi *dictorium-ul* se dezvoltă odată cu mintea şi se îmbogăţeşte odată cu *cultura intelectuală.* Întorcându-ne la schema limbajului, vedem că, deasupra arcului care delimitează limbajul inferior, s-a stabilit *dictorium*-ul *D,* de la care pleacă de aici înainte impulsurile motorii ale cuvintelor ce se integrează într-o *limbă vorbită,* capabilă să facă cunoscută ideaţia omului inteligent.

Până acum, pe baza unei prejudecăţi, s-a crezut că limbajul scris ar trebui să intervină numai în dezvoltarea *dictorium*-ului, ca mijloc capabil de a favoriza cultura şi care dă posibilitatea de a face analiză gramaticală şi de „a construi” limba. Pentru că „vorbele zboară”, s-a admis că o cultură intelectuală ar putea să progreseze numai cu ajutorul limbajului stabil,

obiectiv, care poate fi analizat, ca cel grafic (*Astfel, maşina de scris nu are nimic comun cu ideaţia celui care se serveşte de ea pentru a-şi transmite ideile.*).

Dacă se recunoaşte limbajului grafic calitatea de a fi un preţios şi chiar indispensabil mijloc de educaţie intelectuală, deoarece *fixează ideile* oamenilor şi permite analizarea şi asimilarea lor prin intermediul cărţilor, unde rămân scrise pentru totdeauna, ca un rezervor indestructibil de cuvinte pe care le avem la îndemână, de ce nu s-ar recunoaşte şi faptul că acest limbaj este *util* şi prin menirea lui, mai modestă, de a fixa cuvintele ce reprezintă percepţii şi de a contribui la analiza sunetelor sale componente?

Stăpâniţi de o prejudecată pedagogică, noi nu putem separa ideea limbajului grafic de ideea funcţiei pe care i-am atribuit-o până acum în mod exclusiv; şi ni se pare că, dacă am învăţa acest limbaj pe copiii care se află încă la vârsta percepţiilor simple şi a motilităţii, am comite o gravă eroare psihologică şi pedagogică.

Dar să îndepărtăm această prejudecată şi să considerăm limbajul grafic în el însuşi, reconstruind mecanismul lui psihofiziologic. El este mult mai simplu decât mecanismul psihofiziologic al limbajului articulat şi mult mai accesibil educaţiei.

Scrisul, în special, este deosebit de uşor. Într-adevăr, să luăm ca exemplu actul de a scrie după *dictare*. În acest caz există un paralelism perfect cu limbajul vorbit, deoarece cuvântului *auzit* trebuie să-i corespundă o acţiune *motorie*. Aici, nu mai întâlnim, este adevărat, misteriosul raport ereditar dintre cuvântul auzit şi cuvântul articulat, însă mişcările scrisului sunt mult mai simple decât cele necesare vorbirii şi ele sunt executate de muşchi mai puţin

identificaţi cu funcţia lor ca cei ai coardelor vocale şi ai limbii. Aceste mişcări sunt toate externe şi *asupra lor se poate acţiona direct,* pentru a le pregăti.

Aşa se şi face, de fapt, cu metoda mea, care *pregăteşte direct mişcările mâinii ce scrie*; impulsul psihomotor al cuvântului auzit *găseşte căile motorii pregătite,* şi acest fapt explică motivul pentru care scrisul izbucneşte ca o explozie.

Adevărata dificultate constă în *interpretarea semnului grafic.* Trebuie să ne gândim însă că ne aflăm la *vârsta percepţiilor,* când senzaţiile şi memoria, ca şi asociaţiile primare, sunt în faza de expansiune caracteristică dezvoltării naturale. Pe lingă aceasta, copiii noştri sunt deja pregătiţi, prin diferite exerciţii pentru dezvoltarea simţurilor, prin construcţia metodică a ideilor şi a asociaţiilor psihice, să perceapă semnele grafice. Copilul care recunoaşte triunghiul şi îl numeşte triunghi poate recunoaşte un s şi să-l numească *se*. Noi vorbim de precocitatea învăţării; să ne dezbrăcăm de prejudecăţi, să ne întoarcem din nou la experienţă; ea dovedeşte că, de fapt, copiii acţionează fără efort şi manifestă o plăcere evidentă atunci când recunosc semnele grafice prezentate ca obiecte.

Acestea fiind zise, să examinăm raporturile dintre mecanismele celor două limbaje.

Copilul de trei sau patru ani foloseşte de mult limbajul articulat, după schema noastră. El se găseşte însă tocmai în perioada în care *mecanismul limbajului articulat se perfecţionează,* perioadă simultană cu aceea în care el îşi însuşeşte conţinutul limbajului prin patrimoniul percepţiilor.

Poate că un copil nu a auzit perfect toate sunetele componente ale cuvintelor pe care le pronunţă sau,

dacă le-a auzit perfect, poate că acestea au fost pronunţate rău, deci poate să fi provocat o percepţie auditivă greşită. Ar fi bine ca, exersând căile motorii ale limbajului articulat, copilul să poată realiza, cu exactitate, mişcările necesare pentru o articulaţie perfectă, înainte *de* a se fi fixat mecanisme greşite şi înainte de a fi trecut vârsta când adaptările motorii sunt uşoare, când defectele încă mai pot fi corectate.

În acest scop este necesar să se *analizeze cuvântul*. După cum, atunci când vrem să perfecţionăm cunoaşterea limbii, îndrumăm mai întâi copilul spre compunere şi după aceea trecem la studiul gramatical şi după cum, atunci când vrem să perfecţionăm stilul, îl învăţăm mai întâi să scrie gramatical şi numai după aceea ajungem la analiza stilistică, tot astfel, când vrem să perfecţionăm *cuvântul,-*este necesar mai întâi ca acest cuvânt să existe, şi numai după aceea trecem la analiza lui. Prin urmare, analiza cuvântului, deci perfecţionarea lui, este indicat să o facem atunci când copilul *vorbeşte.*

Ei bine, după cum nu se poate face gramatică sau stilistică cu limbajul vorbit, ci este necesar să recurgem la cel scris, care păstrează obiectiv, în faţa ochilor, fraza pe care vrem să o analizăm, tot astfel se întâmplă şi cu cuvântul.

Un lucru care fuge nu se poate analiza.

Trebuie să *materializăm* limbajul şi să-l facem să fie stabil. Iată necesitatea cuvântului scris sau reprezentat prin semne grafice.

Al treilea factor al scrierii pe care îl am în vedere în metoda mea - şi care constă în *formarea cuvântului* - include tocmai analizarea cuvântului cu ajutorul obiectelor sau al semnelor grafice. Cu alte cuvinte, copilul *descompune* cuvântul auzit, pe care el îl

percepe ca pe un *cuvânt* întreg, şi îi cunoaşte înţelesul, îl descompune în sunete şi în silabe, pentru a-l traduce în „cuvântul” alcătuit cu alfabetul mobil.

În timp ce în dezvoltarea limbajului vorbit sunetele ce compun cuvântul puteau fi percepute imperfect, când se trece la învăţarea limbajului grafic, sunetul corespunde perfect cu semnul, pentru că, în acest din urmă caz, se prezintă copilului o literă confecţionată din hârtie şmirgheluită, al cărei nume este pronunţat *desluşit* şi pe care copilul este pus să o privească şi să o pipăie. În felul acesta, nu numai că percepţia sunetului auzit se fixează clar, dar ea se asociază cu alte două: cu cea motorie şi cu cea vizuală a semnului scris; acest fapt permite să se influenţeze dinafară asupra imaginilor auditive ale cuvântului.

Schemele care urmează vor dezvolta şi vor reprezenta pas cu pas procedeul care se referă la aceasta.

Să examinăm metoda celor trei timpi aplicată la primul contact al copilului cu alfabetul.

Primul timp. Educatoarea, arătând o literă a alfabetului, zice: „Acesta este A! A! A!”. Atunci imaginea vizuală a semnului alfabetic este reţinută de centrii nervoşi, unde se asociază cu imaginea auditivă. Când, după aceea, învăţând sunetul unei consoane, educatoarea îl asociază numaidecât cu o vocală, formând o silabă, centrii nervoşi reţin şi această imagine vizuală, care se fixează şi se asociază cu aceea care îi corespunde auditiv. De exemplu, „Ma! Ma! Ma!”.

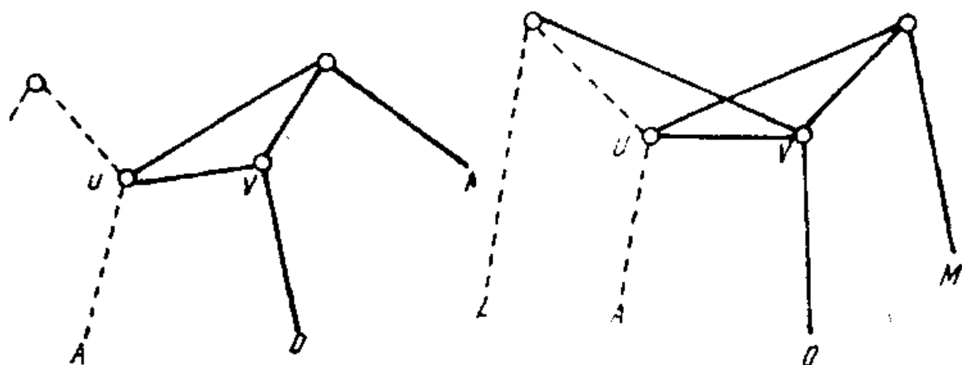
Apoi, educatoarea adaugă, adresându-se copilului: „Pune degetul pe A! Pune degetul pe Ma!”. Copilul pipăie pe A sau pe Ma, în sensul scrierii, şi fixează, în felul acesta, în centrii cerebrali, imaginea mişcării

făcute de mână, pentru a atinge literele. Această nouă imagine (motorie) rămâne asociată cu cea vizuală şi auditivă a literelor respective. Astfel se stabileşte o întreită asociaţie între centrul auditiv al cuvântului articulat şi cei doi centri, vizual şi motor, ai limbajului scris.

Al doilea timp. Educatoarea repetă de mai multe ori: „Care este A? Arată-l pe A! Atinge-l pe A!”; sau, „Care este M? Cum este Ma?”. Prin acest ai doilea timp, provocând de mai multe ori, succesiv, repetarea acestor exerciţii, ea întăreşte asociaţia intercentrală deja realizată în primul timp: *exerciţiul asociativ*.

Al treilea timp. Educatoarea îl întreabă pe copil, arătând literele sau grupurile de silabe: „Ce e aceasta?”. Copilul răspunde: „A!” stau „M!” sau „Ma!”. Astfel, imaginea vizuală a semnului grafic se asociază cu centrul motor al limbajului vorbit, adică pronunţarea este călăuzită de litera din alfabet văzută şi de sunetul auzit care îi corespunde.

A - urechea (auriculul); *U* - centrul auditiv al



vorbirii; *Mm* - centrul motor al vorbirii; *L* - organele de articulaţie a cuvântului (limba); M” - centrul motor al limbajului scris; *M* - mâna; O - ochiul; *V* - centrul vizual al cuvântului scris.

Asocierea realizată se poate reprezenta cu două triunghiuri: $U\ V\ M_m$ şi $U\ V\ M_l$, care au aceeaşi bază în

asocierea celor doi centri senzoriali, adică cel auditiv, al cuvântului vorbit, şi cel vizual, al cuvântului scris, iar vârfurile celor două triunghiuri corespund cu cei doi centri motori, unul al limbajului vorbit *(M_l)* şi altul al limbajului scris *(M_m).*

Lecţia, aşa cum bine se ştie, reprezintă numai un detaliu al procesului de iniţiere sau de clarificare, faţă cu *munca asiduă* a copilului, care constă în a repeta de nenumărate ori acelaşi exerciţiu. De aceea, când copilul continuă mult timp să pipăie literele şmirgheluite, amintindu-şi sunetele lor şi pronunţându-le în gând, el sfirşeşte prin a stabili, în mod mecanic, o asociaţie între alfabet şi sunetele corespunzătoare ale cuvintelor. Durata lungă a acestor exerciţii constituie o adevărată *perioadă* de dezvoltare pentru fixarea imaginilor vizuale ale literelor alfabetului, a imaginilor mişcărilor necesare pentru a le produce cu mâna care scrie şi a asocierilor lor cu imaginile corespunzătoare limbajului articulat - deci cu sunetele care compun cuvintele şi actele care le reproduc cu ajutorul organelor graiului. Prin urmare, s-a realizat o muncă formativă analitică a unui nou limbaj, în stare să provoace mecanic analiza cuvântului rostit, deja existent. Litera alfabetului prezentată copilului mic se poate asemăna cu un resort care declanşează un sunet; aceasta interesează copilul mult mai mult decât o cutie din care ţâşneşte capul unei paiaţe, împins de un arc. Din când în când, el rămâne absorbit de acest exerciţiu (perioade de concentrare). Munca de asociere descrisă mai sus durează timp de şase luni sau mai mult, de la vârsta de circa trei ani şi jumătate la patru ani. În această perioadă, cuvântul copilului este încă un fel de resort uşor de dezarticulat (analizat), pentru că este încă foarte apropiat şi înrudit cu perioada

precedentă, în care s-a stabilit cuvântul articulat în limbajul infantil.

Abia mai târziu (după vârsta de patru ani şi câteva luni), copilul va deveni stăpân pe mecanismele sale analitice şi le va utiliza în munca interesantă de formare a cuvintelor. Atunci, el nu face decât să-şi desfăşoare mecanismele, cum îşi desface un păun penele cozii, şi stabileşte legătura dintre cele două analize. Datorită exerciţiilor precedente, el a devenit capabil să perceapă cuvintele clar, sunet cu sunet, şi să recunoască semnele alfabetice care le corespund cu uşurinţa unui *mecanism.* Cuvântul compus cu alfabetarul reprezintă atunci „proiecţia externă a cuvântului vorbit, şi educatoarea poate să pătrundă -să mi se îngăduie expresia - în meandrele interioare, unde se elaborează definitiv cuvintele. Prin urmare, ea poate să intervină, ajutând formarea celor două limbaje şi conducând pe copil, pe de o parte, la pronunţarea perfectă a cuvântului vorbit, iar pe de alta, la însuşirea ortografiei perfecte a cuvântului scris.

În limbile cu ortografie nefonetică există, în fond, acelaşi mecanism: sunetele reprezentate de o literă a alfabetului sau de o fonogramă, odată asociate cu litera respectivă, pot fi determinate mai bine prin analiză şi, în fine, proiectate în compunerea cuvântului.

Exerciţiul formării cuvintelor durează mai mult decât cel necesar pentru stabilirea mecanismelor asociative între cele două limbaje, aşa că e timp suficient pentru însuşirea, în mare parte, a ortografiei, înainte de a interveni *explozia scrisului*, care poate reproduce un însemnat număr de cuvinte pe care copilul le-a format anterior, în limbile cu ortografie nefonetică, şi aproape toate cuvintele, în cele cu ortografie fonetică.

Această asociaţie între cele două limbaje, cel vorbit şi cel scris, este de cea mai mare importanţă, este cheia care deschide calea întregii dezvoltări a scrisului. Cu alte cuvinte, scrisul devine o a doua formă de limbaj, ce se asociază limbii materne. Prin aceste exerciţii, des repetate, se stabileşte o cale de comunicaţie între cele două limbaje.

Cu metodele obişnuite, dimpotrivă, scrisul este un lucru aparte, care se învaţă independent de limbajul vorbit; el este studiat obiectiv, cu eventuale dificultăţi produse de sunete şi de silabe, ca şi când întregul limbaj ar trebui să fie construit *din nou,* uitându-se că este deja format, copilul utilizându-l încă de la doi ani, şi că toate dificultăţile pe care le prezintă limba maternă sunt determinate de cauze naturale.

Să notăm aici avantajele metodei descrise. Literele alfabetului acţionează asupra limbajului articulat, provocând aproape mecanic analiza cuvântului vorbit.

Cuvântul vorbit este scos în evidenţă prin analiza sunetelor din care este compus.

După ce s-a stabilit asociaţia semnelor cu sunetele, se pot reconstrui cu alfabetul toate cuvintele care există în mintea copilului, precum şi cele pe care le aude pronunţându-se.

Din momentul acesta, prin simpla asociaţie a semnelor cu sunetele, întreg limbajul vorbit poate fi compus cu semnele grafice, transformându-se dintr-o dată în limbaj scris.

Semnele alfabetice, de fapt, sunt în număr restrâns. În limba italiană se disting numai 24. Cu cele 24 de litere se formează toate cuvintele, atât de numeroase, încât nici un dicţionar, oricât de mare ar fi el, nu le poate cuprinde.

Fiecare cuvânt, de orice fel ar fi, este compus din unul sau mai multe sunete.

Dacă aceste sunete sunt asociate cu cele 24 de litere ale alfabetului care le reprezintă, întreg limbajul poate fi tradus grafic, iar copiii, luând literele ce corespund sunetelor, pot forma toate cuvintele unei limbi cu ortografie fonetică, aşa cum este cea italiană.

Un cuvânt, fie că e lung, fie că e scurt, necesită acelaşi efort. Presupusele dificultăţi silabice, aşa cum sunt învăţate în mod obişnuit, într-o sistematică ordine progresivă, se reduc întotdeauna la traducerea sunetelor în semne, adică la recunoaşterea semnelor ce corespund sunetelor. A forma un cuvânt simplu, cum este *pipă,* şi a compune unul greu, ga *stradă,* este în fond acelaşi lucru, pentru că cele două cuvinte există deja în limba maternă. Aceasta se explică prin faptul că copilul a reuşit să recunoască sunetele care compun cuvintele şi a făcut analiza lor. Dacă a reuşit să recunoască sunetele cuprinse în silaba *stra* şi le aude separat -s-t-r-a-, va fi capabil să formeze cuvântul scris.

Nu există, deci, decât o singură greutate adevărată, un singur lucru de făcut, absolut interior, adică analiza mintală a sunetelor.

În ceea ce priveşte reproducerea cu mâna a desenelor literelor alfabetice, şi în acest caz metoda noastră înlătură toate acele greutăţi artificiale care sunt predate copiilor din cauza unei presupuse necesităţi a sistemului progresiv. De exemplu, *i, e, o* sunt considerate mai uşoare decât alte litere; dar copilul care şi-a exersat de la sine mâna prin toate exerciţiile senzoriale şi, în special, prin trasarea literelor şi prin efectuarea tuturor desenelor geometrice (despre care am vorbit) nu întâmpină nici o

dificultate provocată de diferitele litere şi nici măcar de combinarea lor în formarea cuvintelor care îl interesează şi pe care doreşte să le exprime în limbaj grafic. El ajunge dintr-o dată la scris, scriind imediat fraze întregi, şi nu numai cuvinte răzleţe.

Defecte de limbaj datorate lipsei de educaţie

Defectele şi imperfecţiunile limbajului se datoresc în parte unor cauze organice, care constau în malformaţii sau alterări patologice ale sistemului nervos, dar ele pot fi şi consecinţa unor defecte funcţionale deprinse în epoca de formare a limbajului şi constau într-o pronunţare greşită a sunetelor ce compun cuvântul vorbit. Astfel de greşeli Sunt deprinse de copilul care aude un cuvânt pronunţat imperfect, adică *aude vorbindu-se rău.* Accentele dialectale intră în această categorie, dar intră şi deprinderi vicioase, care fac să persiste la copilul mai mare defectele naturale ale limbajului vorbit infantil sau care provoacă în el, prin imitaţie, greşelile de limbaj ale unor persoane care îi erau apropiate în copilărie.

Defectele normale ale limbajului infantil se datoresc faptului că aparatele musculare complicate ale organelor limbajului vorbit nu funcţionează încă bine, deci nu sunt capabile să reproducă *sunetul* care a fost stimulul senzorial al acestei mişcări înnăscute. Asocierea mişcărilor necesare articulării cuvântului vorbit se stabileşte încetul cu încetul. De aci rezultă un limbaj alcătuit din cuvinte cu sunete imperfecte şi adesea lacunare (deci cuvinte incomplete). Astfel de defecte se grupează sub numele de *pelticie* şi sunt datorate mai ales faptului că copilul încă nu este în stare să dirijeze mişcările limbii; Ele se manifestă mai

ales prin: *sigmatism*, sau pronunţarea imperfectă a lui 5; *rotacism*, sau pronunţarea imperfectă a lui r; *lambdacism,* sau pronunţarea defectuoasă a lui *l*; *gamacism*, sau pronunţarea defectuoasă a lui *g; iotacism*, sau pronunţarea defectuoasă a guturalelor; *mogilalism* (*Mogilalism sau mogilalie (de la cuvintele greceşti mogis - dificil - şi lalein - a vorbi); dificultatea de a pronunţa unele silabe. (Nota trad.)*), sau pronunţarea imperfectă a labialelor; după unii autori, ca Preyer, suprimarea primului sunet al cuvântului este tot o manifestare a mogilalismului.

Unele defecte de pronunţare care privesc emiterea mogilalismului vocalelor şi al consoanelor se datoresc faptului că unii copii *reproduc perfect* sunetele imperfecte emise de alte persoane.

În primul caz, deci, este vorba de o funcţionare nesatisfăcătoare a organului motor periferic, ca atare, a căilor nervoase, şi cauza rezidă în individ; în cazul al doilea, dimpotrivă, eroarea este provocată de stimulul auditiv, şi cauza trebuie căutată în mediul ambiant uman.

Astfel de defecte se prezintă adesea, deşi atenuate, la adolescent şi la adult şi provoacă vicii definitive de limbaj, la care se vor adăuga ulterior, atunci când subiectul va începe să scrie, erorile ortografice, de exemplu, erorile ortografice dialectale.

Dacă ne gândim la farmecul cuvântului omenesc, fără îndoială că inferioritatea celui ce nu are un limbaj vorbit corect iese în evidenţă, dar existenţa unei concepţii estetice nu se poate imagina, în educaţie, dacă nu se iau măsuri speciale de perfecţionare a limbajului vorbit. Cu toate că grecii au transmis Romei arta de a educa limbajul, această practică nu a fost reluată de umanism, care s-a îngrijit mai mult de

estetica ambianţei şi de renaşterea operelor artistice din antichitate decât de perfecţionarea omului însuşi.

Abia astăzi începe să se introducă obiceiul de a corecta, cu metode pedagogice, defectele grave de limbaj, ca bâlbâiala; dar în şcoala actuală nu a pătruns încă ideea unei *gimnastici a limbajului*, cu scopul de a-l perfecţiona, ca *metodă universală*, şi ca detaliu al marei opere de perfecţionare estetică a omului.

Unii educatori din şcolile de surdomuţi şi pricepuţi specialişti în ortofonie încearcă azi, cu neînsemnat succes practic, să introducă în şcolile elementare corectarea diferitelor forme de *pelticie*, îndemnaţi de statisticile care dovedesc marea răspândire a defectelor din această categorie la şcolari. Exerciţiile constau, în esenţă, în practicarea curei de *tăcere*, care calmează organele limbajului şi le odihnesc, şi în pronunţarea repetată şi răbdătoare a fiecărui sunet, fie vocală, fie consoană. Exerciţiile sunt asociate cu gimnastica respiratorie. Nu este locul să descriem aici cu amănunte formele pe care le îmbracă aceste exerciţii, care sunt de lungă durată, cer foarte multă răbdare şi sunt cu totul străine de obiectivele şcolii actuale. Însă în metodele mele sunt incluse toate aceste exerciţii pentru corectarea limbajului, şi anume:

a) *exerciţiile de tăcere*, care pregătesc căile nervoase ale limbajului pentru a recepta la perfecţie stimuli noi;

b) *fazele lecţiilor,* care constau în primul rând în *pronunţarea* răspicată şi clară, de către educatoare, a unui număr mic de *cuvinte* (în special a *numelor* pe care vrem să le asociem cu ideea concretă); prin aceasta se emit *stimuli auditivi* clari şi perfecţi pentru limbaj, stimuli care sunt *repetaţi* de educatoare atunci când copilul a perceput ideea obiectului pe care îl

reprezintă cuvântul care enunţă numele (recunoaşterea obiectului), în cele din urmă se stimulează limbajul articulat al copilului, care trebuie să repete *numai acel cuvânt,* cu voce tare, pronunţând fiecare sunet al lui;

c) *exerciţiile de limbaj grafic,* care constau în analizarea sunetelor cuvântului şi în repetarea fiecărui sunet în mai multe moduri; prin acest exerciţiu copilul învaţă separat fiecare literă a alfabetului şi formează sau scrie cuvinte repetând sunetele, pe care le introduce unul câte unul în cuvântul format sau scris.

Eu cred că în şcolile viitorului va dispărea concepţia care începe să se răspândească astăzi, adică ideea de a „*corecta în şcolile elementare*” defectele limbajului; ea va fi înlocuită cu alta, mai raţională, şi anume aceea de *a evita greşelile, îngrijindu-se de dezvoltarea limbajului* în „Casele copiilor”, adică la vârsta când se formează deprinderile de limbaj la copii.

Procesul descris mai sus s-a confirmat de nenumărate ori, în nenumărate şcoli create, încât putem formula următoarele concluzii:

Perioada cea mai favorabilă pentru dezvoltarea limbajului scris este în copilărie, mai precis vârsta de circa patru ani, când sunt în plină activitate procesele naturale legate de dezvoltarea limbajului vorbit, adică în perioada senzitivă*,* în care limbajul s-a dezvoltat şi s-a statornicit natural. Entuziasmul pe care îl trezeşte alfabetul se naşte din sensibilitatea dezvoltării; aceasta fixează în mod spontan analiza fonetică a cuvântului prin separarea sunetelor sale componente. Mai târziu (spre şase sau şapte ani), sfârşindu-se perioada creatoare, nu mai există acelaşi interes natural pentru analize, fie ale cuvântului vorbit, fie ale cuvântului scris (alfabetul). Aceasta este cauza pentru care copiii mai

mici fac progrese mai remarcabile şi mai rapide decât cei mari; în loc să se plictisească şi să obosească, aşa cum se întâmplă cu cei mai mari, ei desfăşoară o activitate neistovită, ce pare că îi întăreşte.

În afară de confirmarea acestui fapt surprinzător, legat de terenul propriu al psihologiei copilului, alte descoperiri ne-au dus la modificări interesante în aplicarea metodei în domeniul psihologiei.

Concluzia acestei lungi analize este că limbajul scris, în ceea ce priveşte mecanismele sale, poate fi asociat direct cu limbajul vorbit şi aproape derivat din el, ca o altă formă de exprimare. Aceasta se întâmplă tocmai în cursul perioadei în care limbajul vorbit se stabileşte în mod natural, adică în cursul perioadei senzitive. Limbajul scris devine atunci un mijloc exterior pentru a călăuzi şi a perfecţiona limbajul vorbit şi pentru a-l epura de toate defectele şi erorile. Astfel, limbajul scris devine un mijloc pentru educarea limbajului vorbit.

În felul acesta, *dictorium*-ul, limbajul care exprimă gândirea, operă a inteligenţei, va găsi la dispoziţia sa două mecanisme ce se integrează reciproc, acela al cuvântului vorbit şi .acela al cuvântului scris.

Rezultatul final al experienţei expuse mai sus a fost că nişte copii mici au reuşit să citească fraze lungi care se refereau la o acţiune ce trebuia efectuată. Pentru ei a fost deci uşor să treacă la citirea cărţilor, îndată ce le puteau înţelege (la 5-6 ani).

În orice caz, s-au făcut, pe urmă, progrese mari. Experienţele ulterioare se referă la o perioadă de vârstă şi mai mică, la surprinzătorul miracol al unor copii, care la patru ani şi-au însuşit dintr-o dată scrisul. Dar progresul copiilor a devenit şi mai precoce, rezultatele metodelor au devenit mai rapide şi mai

eficiente, iar interesul copiilor s-a vădit mai puternic decât la început.

Dacă, fără alte explicaţii prealabile, am spune că nişte copii mai mici de doi ani pot recunoaşte peste douăzeci de litere ale alfabetului şi că posedă 500-600 de cuvinte, că la vârsta de trei ani încep să studieze gramatica şi să citească, am da impresia că afirmăm lucruri ireale (ar părea un miracol). Acest miracol ar trezi aceeaşi surpriză şi aceeaşi atenţie pe care, acum patruzeci de ani, au trezit-o în lumea culturii copiii din San Lorenzo.

Pentru a descrie aceste rezultate ulterioare ar trebui, de bună seamă, să scriu o nouă carte. Aici însă ne mulţumim numai să le amintim. Atenţia noastră a fost atrasă de copii şi mai mici, adică de la naştere până la trei ani. Tocmai în perioada aceasta limbajul vorbit se dezvoltă în mod natural şi apare, pentru prima oară, la circa doi ani. Limbajul vorbit urmează anumite reguli în dezvoltarea sa, iar achiziţiile următoare apar într-o ordine pe care am putea-o numi „gramaticală”. Acest lucru a fost observat şi amintit pentru prima oară de Stern, iar mai târziu de mulţi alţii, care se interesau de observaţia psihologică.

Copilul cunoaşte mai întâi denumirea obiectelor, apoi cuvinte care se referă la calităţile acestora (adjective), în sfârşit, prepoziţii (care privesc poziţia relativă a obiectelor) şi conjuncţii (care reprezintă unirea obiectelor). Pe scurt, în prima fază a dezvoltării, ei au reprezentarea obiectelor din ambianţă. Este un fapt curios, totuşi, că, cu puţine luni înainte de doi ani, cuvintele ţâşnesc din gura copilului ca o explozie de limbaj vorbit: sunt utilizate verbele, formele exacte ale substantivelor şi ale adjectivelor, cu prefixele şi sufixele lor; în sfârşit, el distinge formele verbale

privitoare la timpurile prezent, trecut şi viitor (şi conjugarea), precum şi pronumele.

Mai târziu, se stabileşte vârsta celor două sintaxe, construirea frazelor şi dependenţa lor reciprocă.

Observând în felul acesta dezvoltarea limbajului, se face o adevărată „analiză gramaticală”. De fapt, dacă nu s-ar vorbi gramatical, ar fi imposibil să se exprime gândirea în vreo limbă, oricare ar fi ea.

E bine să amintim că singurul limbaj pe care oricine, instruit sau nu, îl posedă la perfecţie, în ceea ce priveşte sunetele şi construcţia gramaticală, este aşa-numita „limbă maternă”. Copilul, deci, nu numai că îşi însuşeşte limbajul vorbit, dar el şi-l însuşeşte într-un mod propriu, dat fiind că numai astfel limbajul devine o „caracteristică personală”, apoi „o caracteristică naţională”. El este imprimat în individul uman.

Când am studiat şi am căutat explicaţia acestui fenomen creator miraculos, am recunoscut în copil o formă mintală deosebită de a noastră, pe care am numit-o „minte absorbantă”.

Dezvoltarea naturală a limbajului la copii sugerează ideea că, pentru a ajuta această dezvoltare prin educaţie, trebuie să procedăm după o schemă gramaticală. După cum mecanismele limbajului scris au ajutat şi au întregit limbajul vorbit în prima perioadă a experimentului nostru, tot astfel şi limbajul scris, într-o formă şi într-o succesiune gramaticală, cu ajutorul unor obiecte, jocuri şi cuvinte scrise, poate să ajute un limbaj vorbit superior: limbajul *dictorium*-ului, sau exprimarea ideilor.

Succesul acestei a doua încercări l-a întrecut cu mult pe cel dinţii. Cu toate că metodele folosite încă de la început au fost considerate fundamentale, se observă următoarea deosebire: cuvintele din limbajul

vorbit nu sunt mai importante numai fiindcă pot fi reproduse în limbajul scris; ele sunt importante şi prin semnificaţia lor gramaticală. Altfel, legătura dintre cuvinte nu numai că ajută la „traducerea în scris” a gândirii pe care vrem să o exprimăm vorbind, ci duce îndată la descoperirea unor „fraze pline de semnificaţie”, care se dezvoltă apoi, încetul cu încetul, pe urmele construcţiei gramaticale.

Această a doua perioadă a experimentelor noastre are o istorie mult mai importantă şi mai surprinzătoare decât cea din prima perioadă.

Unul din aspectele practice ale acestei noi dezvoltări constă în uşurarea şi aproape revoluţionarea problemei învăţării scrisului într-o limbă cu ortografie nefonetică. Aici, de fapt, *intuiţia* copilului îşi are partea sa, fiind stimulată de puterea sa creatoare. Astfel, în timp ce în prima perioadă am fost martori ai faptului că unii copii citeau în mod intuitiv cuvinte scrise cu caractere de tipar şi chiar gotice, fără a fi primit nici o instrucţie adecvată, acum, cu ajutorul intuiţiei, copiii citesc cuvinte cu ortografie nefonetică (ale limbii lor materne), utilizând doar obiecte şi jocuri atrăgătoare. La urma urmei, e vorba de un efort spontan, făcut cu interes, ceva analog cu ceea ce îi îndeamnă pe oamenii de ştiinţă moderni să interpreteze inscripţiile necunoscute de pe monumentele preistorice.

Interesul pasionat al copiilor ar trebui interpretat ca un interes provocat de o „descoperire” a cuceririlor pe care ei le-au făcut în mod inconştient, în cursul primilor ani de viaţă.

Să dăm acum unele exemple practice de grupări gramaticale de cuvinte.

Substantivele, luate în sine şi citite, nu reprezintă limbajul natural, deoarece nu se zice niciodată numai

„scaun” sau „floare”, ci cel puţin „scaunul”, „floarea” (*Exemplul este mai elocvent în limba italiană, unde articolul nu este absorbit de substantive şi adjective, ci stă separat, înaintea acestora. în cazul de faţă, „scaunul” şi „floarea” devin „la sedia” şi „il fiore”*) etc., adică articolul este aşezat alături de substantiv.

În acelaşi fel, adeseori substantivului i se adaugă un adjectiv, pentru a distinge obiecte din aceeaşi specie. Se zice, spre exemplu: „floarea roşie, floarea galbenă, masa rotundă, masa mare” ş.a.m.d. Adjectivele au o semnificaţie bine definită pentru copiii noştri, care, în exerciţiile lor senzoriale, ajung să cunoască, prin simţuri, să aibă senzaţiile calităţilor, învăţând exact termenii distinctivi: gros, subţire, mic, mare, albastru-deschis, albastru-închis etc. Este evident că în această perioadă copilul lucrează cu mintea, pentru a deveni conştient de noţiunile pe care şi le-a însuşit inconştient, amplifică aceste noţiuni şi le fixează. Această tendinţă naturală a fost bine ilustrată de aceste încercări ale noastre. La rândul său, Mario M. Montessori (*Fiul Măriei Montessori. (Nota trad.)*) este autorul unei impresionante lucrări: prin observaţii făcute timp de circa douăzeci de ani, el a oferit un tablou atât de pregnant al posibilităţilor intelectuale ale copilului, încât opera sa ar putea să apară ca un adevărat monument în domeniul educaţiei.

Nu încape îndoială că copilul absoarbe un număr enorm de impresii din ambianţa sa şi că ajutorul extern care se dă acestui instinct natural trezeşte în el cel mai mare entuziasm. Cu aceasta, educaţia oferă un adevărat ajutor dezvoltării naturale a minţii.

Cu toate că, aşa cum am spus mai înainte, ar fi cu neputinţă să dăm amănunte asupra unei opere colosale, a cărei descriere ar cere câteva volume

tipărite, pentru ca această operă să fie pusă la îndemâna tuturor este util să arătăm că limbajul scris duce nu numai la cunoaşterea gramaticii şi a sintaxei, la o etate timpurie aparent anormală, dar din acest limbaj, care delectează mult pe copil, se poate face şi un vehicul pentru educaţia generală.

În prima perioadă a muncii noastre, de care se ocupă cartea de faţă, s-a constatat că educatoarea trebuie să se străduiască a găsi mereu nume noi, spre a satisface cererile stăruitoare ale copiilor. Această stăruinţă neistovită, pe care a scos-o la iveală educaţia prin limbajul scris, există cu siguranţă în mod natural şi ea îmbogăţeşte în mod spontan vocabularul copilului, de la 300 la 3.000 de cuvinte şi mai bine, în perioada de la trei la cinci ani, aşa cum au dovedit-o psihologii, care, totuşi, s-au limitat să observe, să măsoare şi să prezinte niveluri de dezvoltare realizate, dar nu au indicat calea pentru a ajuta această dezvoltare naturală.

Metodele noastre, care s-au dovedit a fi mijloace de informaţii psihologice, au mai arătat încă un fapt, şi anume că copiii se interesează chiar şi de cuvintele străine; ei şi le amintesc în mod surprinzător în tot timpul petrecut cu reproducerea lor cu alfabetul mobil. Aceasta scoate în evidenţă faptul că, în perioada senzitivă (de la trei la cinci ani), copilul tinde să acumuleze cuvinte, chiar dacă nu le înţelege. De fapt, toate cuvintele sunt noi până în momentul când sunt înţelese de copil, iar a înţelege înseamnă tocmai actul conştient care duce la clarificare, la precizare şi la conservare.

Dacă există aceste două fapte naturale - tendinţa de a acumula cuvinte şi posibilitatea ca un cuvânt să poată fi însuşit separat de înţelesul său -, se ridică în

mod necesar următoarea întrebare: de ce să se prezinte atâtea cuvinte amestecate în mod confuz, de către o educatoare, care recurge la memoria copilului, în loc să se utilizeze această perioadă a vieţii lui, mai întâi, pentru a pune în ordine cuvintele şi, în al doilea rând, pentru a prezenta unii termeni ştiinţifici?

Această lucrare, bogată în surprize, a fost şi ea întreprinsă metodic de către Mario M. Montessori. În loc de a utiliza cutii cu cuvinte de toate felurile, alese la întâmplare, a folosit complexe de nume care se referă la grupuri anumite de lucruri, cum sunt cele cinci clase ale vertebratelor, animalele împărţite în grupuri, frunzele, florile, rădăcinile etc. În asemenea cazuri este nevoie de figuri ilustrative, care să dea înţeles cuvintelor noi. Nu se utilizează numai figuri, ci şi lucruri vii, precum şi spiritul de cercetare al copiilor în natură etc.

Succesul a fost atât de mare, încât s-a putut dezvolta o formă de instruire ştiinţifică adaptată nivelului intelectual al copiilor mici, cu rezultate neaşteptate. Această instruire a trebuit să fie extinsă considerabil dincolo de limitele fixate la începutul exerciţiului. Rezultatul surprinzător a. fost acesta: copiii iubesc şi ţin minte clasificările, ceea ce confirmă ideea că este natural să grupăm cuvintele şi că e necesar să avem şi o ordine mintală bazată pe sensul cuvintelor. Există astfel două extreme în toate aceste exerciţii; una inferioară, gramatica, ce pregăteşte ordinea în care trebuie să fie dispuse cuvintele pentru a exprima gândirea, şi deci pentru a construi limbajul; şi alta superioară, care constă în necesitatea unei ordini după care pot fi clasificate impresiile externe.

Acest experiment a depăşit prevederile noastre. Astăzi, copiii noştri învaţă, având drept călăuză

limbajul, o cantitate de cunoştinţe precise de biologie, de geografie şi de astronomie, cunoştinţe care devin elemente semănate într-un teren fertil, aşa cum este mintea copilului, unde sămânţa se dezvoltă în mod natural, graţie stimulilor naturali, care îl atrag pe copil să cunoască lumea.

Cine va considera numai din punctul de vedere psihologic aceste manifestări simple de dezvoltare naturală, cum fac în general oamenii de ştiinţă numiţi psihologi, va descoperi cu uimire că copiii de cinci ani au o vastă cunoaştere a lumii exterioare şi că recunosc noile cuceriri ale civilizaţiei şi numele lor în mod aproape misterios. De exemplu, ei recunosc diversele tipuri de automobile, pe care mamele lor nu le-ar putea deosebi.

Uimit de astfel de fapte, Stern conchide: „Timp de mii de ani, copilul a trecut ca o fiinţă necunoscută în mijlocul umanităţii; şi totuşi, el posedă instincte mintale care ne fac să recunoaştem în el legătura, veriga dintre generaţiile succesive în dezvoltarea civilizaţiei”.

Cap. 18 - Învăţarea numeraţiei şi introducerea în aritmetică

Primul material care se utilizează pentru numeraţie este seria celor zece bare pentru lungimi, pe care le-am utilizat la început pentru educarea simţurilor. Lungimea respectivă a barelor prezintă un raport de la unu la zece. Bara cea mai scurtă are zece centimetri, a doua douăzeci şi aşa mai departe, până la a zecea, care are o sută de centimetri, adică un metru. Când se utilizează, însă, pentru numeraţie, barele nu mai sunt de aceeaşi culoare, ca atunci când serveau ca material senzorial, deoarece au scopul de a face ca ochiul să aprecieze lungimi gradate. Aici, diferitele segmente de zece centimetri sunt colorate alternativ în roşu şi în albastru, de aceea ele se pot distinge în fiecare bară şi se pot număra. Dacă cea dintâi dintre ele reprezintă valoarea 1, celelalte reprezintă, succesiv, valorile: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Avantajul acestui material este că unităţile care compun fiecare număr pe care îl reprezintă o bară oarecare formează un singur tot, deşi în acest tot unităţile sunt distincte şi se pot număra. Bara lui cinci, spre exemplu, este formată dintr-o singură piesă, care corespunde numărului 5, însă, cu ajutorul culorilor, se disting în ea cinci unităţi. Prin acest mijloc, se depăşeşte o greutate foarte mare, aceea pe care o implică numeraţia care se face adăugind separat o unitate după alta. Dacă se utilizează pentru numărat obiecte mici, de orice formă, ca, spre exemplu, cuburi mici, egale, de ce să zicem unu când avem în faţă un cub, iar când avem două cuburi, să zicem doi ş.a.m.d.? Copilul mic are tendinţa de a spune *unu*, oricâte obiecte noi s-ar adăuga; el

spune: „Unu, unu, unu, unu, unu”, în loc de „Unu, doi, trei, patru, cinci” .

Faptul că, prin adăugarea unei noi unităţi, un grup oarecare se măreşte şi că *trebuie să se aibă în vedere* un ansamblu care creşte constituie tocmai *obstacolul* care se opune numeraţiei atunci când e vorba de copii între trei ani şi jumătate şi patru ani. Gruparea într-un ansamblu a unor unităţi care în fapt sunt separate este o muncă intelectuală inaccesibilă la început copilului mic. De fapt, mulţi copii mici numără recitind din memorie seria naturală a numerelor, dar rămân încurcaţi dând e vorba de cantităţile care corespund numerelor respective. Numărarea degetelor, a mâinilor şi a picioarelor este ceva mai concretă pentru copii, pentru că pot regăsi întotdeauna aceste obiecte adunate, invariabil, în cantitatea lor determinată. Ei vor şti că au două mâini şi două picioare.

Însă rar vor şti să numere cu siguranţă degetele unei mâini. Chiar atunci când ştiu, greutatea constă în a înţelege pentru ce, dacă mâna are cinci degete, trebuie să se zică: „Unu, doi, trei, patru, cinci”, pentru a desemna acelaşi obiect. Această confuzie, pe care o minte mai matură o corectează, împiedică numeraţia la copiii de o vârstă mai mică. Exactitatea extremă şi concreteţea minţii copilului necesită un ajutor care să fie precis şi clar. Când se prezintă copiilor barele despre care am vorbit, vedem că cei mici capătă un interes foarte viu pentru numeraţie.

Barele corespund numerelor şi cresc în lungime gradat, din unitate în unitate; de aceea, ele dau nu numai ideea absolută, ci şi pe cea relativă de număr, iar proporţiile, studiate prin exerciţiile senzoriale, se determină aici matematic, dând loc primelor studii de aritmetică. Numerele, care se pot manipula şi

compara, se pretează de îndată la combinaţii şi confruntări. De exemplu, punând alături bara cu numărul unu şi bara cu numărul doi, se obţine o lungime egală cu a barei cu numărul trei. Punând cap la cap bara cu numărul doi cu bara cu numărul trei, rezultă o lungime egală cu bara cu numărul cinci. Dar exerciţiul cel mai interesant constă în a pune, una lângă alta, barele în ordinea lungimii, aşa cum se aşeza înainte seria întreagă în exerciţiile senzoriale. Ansamblul dă impresia unor tuburi de orgă, ale căror culori corespund şi formează frumoase dungi transversale roşii şi albastre. Dacă se aşază atunci bara cu numărul unu în continuarea barei cu numărul nouă, succesiv, bara cu numărul doi în continuarea celei cu numărul opt, cea cu numărul trei în continuarea celei cu numărul şapte, cea cu numărul patru în continuarea celei cu numărul şase, se formează lungimi care sunt toate egale cu bara cu numărul zece. Ce este această mişcare şi această combinaţie de cantităţi, dacă nu începutul operaţiilor aritmetice?

În acelaşi timp, deplasarea aceasta a obiectelor este un joc plăcut; inteligenţa, în loc să facă efortul inutil de a concepe grupurile de unităţi separate, ca nişte cantităţi totale care reprezintă un număr, foloseşte energia sa proaspătă într-un exerciţiu superior, care constată şi adună cantităţi. Înlăturându-se obstacolul, întreaga energie intelectuală a copilului este utilizată, iar progresul învăţării atinge limitele extreme pe care le permite vârsta, Când copilul a început să citească şi să scrie, învaţă foarte uşor cifrele care reprezintă numerele. Noi dăm bileţele cu cifre din hârtie şmirgheluită odată cu alfabetul, iar copiii pipăie semnele, pentru a învăţa să le scrie şi a le cunoaşte

numele. Fiecare bileţel cunoscut este aşezat pe bara ce corespunde cantităţii respective. Aşezarea cifrelor scrise pe cantităţile corespunzătoare este un exerciţiu analog cu aşezarea bileţelelor cu nume pe obiectele care au acel nume. Când s-a ajuns aici, s-a pus baza unei munci îndelungate, pe care o poate continua copilul singur. Suma barelor se poate scrie după cifrele aşezate pe obiecte. Copii de cinci ani umplu câteodată caiete întregi cu micile lor adunări.

Deşi barele constituie ajutorul principal al copilului în iniţierea lui în aritmetică, mai există şi alte două obiecte care fac parte din primul material destinat acestui domeniu. Unul serveşte la numărarea unităţilor separate şi la iniţierea minţii copilului asupra conceptului de grupe numerice, În acelaşi timp, el prezintă în faţa ochilor lui succesiunea semnelor: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9” Acest material, numit cutia cu fuse, are căsuţe numerotate de la unu la zece; în aceste căsuţe, copilul strânge, în grupuri corespunzătoare cifrei, nişte beţişoare lungi în formă de fus. În felul acesta, el grupează unităţile.

Un alt material, pe care l-am menţionat mai sus, constă din mai multe bileţele, ţinute într-o cutie împreună cu nişte obiecte (fise colorate). Pe fiecare din bileţelele amestecate e scrisă o cifră de la zero la nouă. Copilul trebuie mai întâi să aşeze în şir bileţelele, dovedind prin aceasta că a învăţat seria numerică şi că recunoaşte cifrele ce reprezintă numerele. Sub fiecare cifră aşază apoi o cantitate corespunzătoare de fise, două câte două, adică o pereche sub alta; în felul acesta, se scoate intuitiv în relief diferenţa dintre numere pereche şi nepereche.

Acesta este tot materialul pe care l-am socotit necesar pentru a pune bazele numeraţiei şi operaţiilor aritmetice.

Ceea ce urmează este o descriere mai amănunţită care poate servi în practica educatoarelor.

După ce am aşezat barele, punându-le una lângă alta în ordinea lungimii, se cere copilului să numere segmentele roşii şi pe cele albastre, începând cu bara cea mai mică, adică: unu; unu şi doi; unu, doi şi trei etc., întotdeauna începând cu „unu”, la fiecare bară, de la stingă spre dreapta.

1									
1	2								
1	2	3							
1	2	3	4						
1	2	3	4	5					
1	2	3	4	5	6				
1	2	3	4	5	6	7			
1	2	3	4	5	6	7	8		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

După aceea, se cere să se numească fiecare bară în parte, de la cea mai scurtă până la cea mai lungă, după numărul total de segmente pe care le cuprinde seria, atingînd cu degetul capetele lor din stingă, care cresc gradat, şi în felul acesta se numără segmentele barei lungi: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Cerem ca această prezenţă a lui 10 pe cele trei laturi să fie verificata de copil, care repetă de mai multe ori exerciţiul, spontan, pentru că îl interesează.

De acum încolo, la exerciţiile senzoriale de recunoaştere a pieselor mai lungi şi mai scurte se vor adăuga cele de *enumerare.* Se aruncă piesele pe jos,

sau se amestecă pe o măsuţă, apoi conducătoarea alege una din ele şi, lăsând copilul numai să o *vadă,* îi cere sã numere segmentele; de exemplu, cinci. După aceea, cere copilului: „Dă-mi-o repede pe cea mai lungă”. Copilul alege cu *ochii,* iar conducătoarea îi cere *să verifice* dacă a ghicit, *dar nu comparând lungimile, ci numărând segmentele*. Astfel de exerciţii se pot repeta mult timp. Copiii atribuie după aceea *un nume fiecărei piese din serie,* spunând de acum încolo: piesa cu numărul unu, piesa cu numărul doi; piesa cu numărul trei; piesa cu numărul patru etc. În sfârşit, pentru economie de vorbe, vor spune, manevrându-le: unu, doi, trei etc.

Semnele grafice care reprezintă numerele. După aceste exerciţii, dacă un copil ştie să scrie, i se prezintă cifrele pe cartonaşe şmirgheluite, folosind aceeaşi metodă după care se prezintă toate obiectele, adică în cele trei faze bine cunoscute: - „Acesta e unu!” - „Acesta e doi!” - „Dă-mi-l pe unu!” - „Dă-mi-l pe doi!” - „Ce *număr* este acesta?”. Copilul e pus să pipăie numerele, aşa cum făcuse când a învăţat literele.

Exerciţii cu numere: asocierea semnului grafic cu cantitatea

Mi-am procurat două cutii cu compartimente pentru numere. Cutiile constau dintr-o tăbliţă orizontală, împărţită în cinci compartimente, prin nişte borduri mici care ies în relief (în aceste compartimente! se pot aşeza diferite obiecte) şi o a doua tăbliţă verticală, îmbinată cu prima în unghi drept, împărţită şi ea în cinci, prin linii verticale desenate: în fiecare spaţiu se află o cifră. În prima

cutie sunt cifrele: 0, 1, 2, 3, 4, iar în a doua: 5, 6, 7, 8, 9.

Exerciţiul este uşor de înţeles: se pun în compartimentele din planul orizontal atâtea obiecte câte arată cifra desenată pe planul vertical. Se dau copilului obiecte diferite, pentru a varia exerciţiul; eu folosesc fuse mici, confecţionate anume; se pot da şi cubuşoarele lui Froebel şi discurile folosite la jocul de dame. După ce am pus un grup de asemenea obiecte lângă copil, el trebuie să le aşeze *la loc,* adică să pună, spre exemplu, un disc în compartimentul desenat cu cifra 1, două discuri în compartimentul desenat cu cifra 2 etc. Când crede că a terminat şi că e bine, o cheamă pe conducătoare să verifice.

Lecţia cu zero. Aşteptăm până ce copilul ne întreabă, arătând compartimentul zero: „Dar aici ce trebuie să pun?”. Atunci îi răspundem: „Nimic; zero înseamnă nimic”.

Dar atât nu ajunge. Trebuie să-i facem pe copii să *înţeleagă* ce este zero. Pentru aceasta, recurgem la exerciţii care îi amuză foarte mult. Mă aşez printre ei. Copiii şed pe scăunelele lor. Mă adresez unuia dintre ei care a făcut deja exerciţiul cu numerele şi îi zic: „Vino, dragă; vino la mine de *zero ori”.* Aproape întotdeauna copilul vine repede la mine, apoi se întoarce la locul lui. „Dragul meu, tu ai venit la mine o dată, dar eu ţi-am spus să vii de zero ori.” El începe să se mire: „Dar ce trebuie să fac?” - „Nimic, zero este nimic.” - „Dar cum procedez ca să nu fac nimic?” - „Nu faci nimic. Tu trebuia să nu te mişti, să stai la locul tău, nu trebuia să vii nici măcar o dată; de zero ori înseamnă niciodată”.

Repetăm exerciţiul: „Tu, dragă, fă-mi zero bezele cu minutele tale; copilul se agită, zâmbeşte şi stă pe

loc. „Ai înţeles?”-repet eu cu o voce de parcă i-aş cere insistent: „Fă-mi zero bezele! Zero bezele *W* El nu se mişcă. Râsete generale. Eu îmi îngroş vocea, ca şi când m-am Supărat că ei râd şi chem pe unul, cu severitate, ameninţător: „Tu, vino aici de zero-ori-!:;.. Ţi-am spus, vino aici repede de zero ori; înţelegi? Îţi spun din nou: vino de zero ori!”. Tot nu se mişcă. Râsetele devin mai zgomotoase, provocate şi de atitudinea mea; la început m-am rugat, apoi am ameninţat. „Dar, în sfârşit, - oftez eu cu o Voce îndurerată; plângăreaţă - pentru ce nu veniţi, pentru ce nu veniţi?” şi cu toţii strigă tare în timp ce ochii le strălucesc în lacrimi de veselie şi râs „Zero e nimic / Zero înseamnă nimic!” - „A, da?” - fac eu, surâzând împăcată” „Bine, atunci veniţi cu toţii la mine o dată!” şi toţi se precipită în jurul meu.

Când, după aceea, va veni vremea să se scrie numerele, la zero, vom spune: „Zero seamănă cu un O; zero este O?” - „Nu, nu este O; zero este nimic”.

Exerciţii pentru memorarea numerelor. Când copiii recunosc cifrele scrise şi când cunosc semnificaţia lor numerică, , recurg la următorul exerciţiu:

Am diferite bileţele din hârtie (adeseori mă folosesc de foile calendarelor-bloc, tăind părţile superioare şi inferioare unde sunt tipărite cuvinte, şi aleg, pe cât se poate, numerele roşii) pe care este tipărită (ori scrisă şi cu mina) o cifră de la 0 la 9. Împăturesc bileţelele, le pun într-o cutie şi „încep tragerea la sorţi”. Copilul extrage un bilet, se duce cu el la locul, său, se uită la el pe furiş, îl îndoaie la loc, păstrând „secretul”. După aceea, unul câte unul sau chiar în grup, copiii care posedă bilete (fireşte, cei mai mari, care cunosc cifrele) vin lingă masa mare a educatoarei, pe care se află grămezi de obiecte:

cubuşoarele sau prismele mici ale lui Froebel sau tăbliţele mele pentru exerciţiul simţului baric; şi fiecare ia *cantitatea* de obiecte care corespunde numărului extras. *Numărul scris a rămas* la locul fiecărui copil, pe bileţelul împăturit misterios. Copilul trebuie deci *să-şi aducă aminte* numărul său nu numai atunci când umblă printre colegii săi, ca să vină la masa educatoarei, ci şi atunci când ia din grămadă piesele sale, numărându-le una câte una. Educatoarea poate să facă observaţii individuale interesante cu privire la memoria numerelor.

După ce copilul şi-a luat piesele, le aşază pe măsuţă la locul său, înşiruite câte două. Dacă numărul este nepereche, aşază la urmă, dedesubt, în dreptul spaţiului dintre ultimele două, piesa fără pereche. Deci, aşezarea celor nouă numere va fi după cum urmează:

0	0	0	0	0	0	0	0	0
X	X X	X X	X X	X X	X X	X X	X X	X X
		X	X X	X X	X X	X X	X X	X X
				X	X X	X X	X X	X X
						X	X X	X X
								X

Numerele sunt reprezentate de cruciuliţe. Pe locul indicat de cercul mic copilul trebuie să pună bileţelul împăturit. După ce a terminat, copilul aşteaptă verificarea. Educatoarea vine, deschide bileţelul, citeşte şi îşi exprimă mulţumirea când constată că nu sunt greşeli. La începutul jocului se întâmplă adesea ca unii copii să ia *mai multe obiecte* decât ar fi necesar pentru a corespunde cu numărul, şi aceasta nu pentru că nu şi-ar aminti cifra, ci din tendinţa de a avea mai multe obiecte. Mică înşelăciune instinctivă, proprie oamenilor înapoiaţi, lipsiţi de cultură. Conducătoarea

caută să explice copiilor că este inutil să aibă pe masă atâtea lucruri şi că scopul jocului constă în *a ghici* cantitatea precisă de obiecte.

Încetul cu încetul, ei înţeleg ideea aceasta, însă nu chiar aşa de uşor cum s-ar puţea crede.

Este nevoie de un adevărat efort inhibant pentru ca un copil să respecte limitele cuvenite şi să ia pentru sine, de exemplu, numai două obiecte din grămada care îi stă la dispoziţie, chiar dacă vede că alţi colegi iau mai multe.

De aceea, eu consider că acest joc este mai mult un exerciţiu de voinţă, decât un exerciţiu de numeraţie.

Copilul care a tras la sorţi pe *zero* nu se mişcă de la locul său, privind cum ceilalţi colegi, care au bileţele cu numere, se ridică şi se duc să ia în deplină libertate obiecte din grămada care lui îi este inaccesibilă. De multe ori se întâmplă ca zero să fie extras de un copil care ştie să numere uşor şi căruia i-ar face mare plăcere să strângă o grămăjoară frumoasă de obiecte, pentru a le aşeza în ordinea cuvenită pe măsuţă, aşteptând cu mândră încredere verificarea.

Este foarte interesant să se studieze chipul celor care au extras pe zero: diferenţele individuale care ies la iveală sunt un fel de revelaţie a „caracterului” fiecăruia. Unii rămân nepăsători, cu o mină orgolioasă, care vrea să ascundă neplăcerea lăuntrică şi deziluzia; alţii îşi manifestă decepţia prin gesturi scurte; alţii nu-şi pot ascunde surâsul provocat de ciudăţenia situaţiei, care deşteaptă curiozitatea unora dintre colegi; alţii urmăresc toate mişcările pe care le fac colegii, până la sfârşitul exerciţiului, cu o mimică ce trădează dorinţa evidentă, aproape invidia; alţii, în sfârşit, arată o resemnare bruscă.

Tot atât de interesantă este expresia lor când, în timpul verificării, mărturisesc că au zero, dacă sunt întrebaţi: „Dar tu n-ai luat nimic?” - „Îl am pe zero!” - „E zero!” - „Aveam zero!”. Acestea sunt răspunsurile uniforme în limbajul vorbit, însă mimica, tonul vocii exprimă sentimente cu totul diferite. Rari sunt aceia care, luându-şi inima-n dinţi, par să atribuie întâmplarea unui fapt extraordinar; cei mai mulţi sunt ori îndureraţi, ori resemnaţi.

Trebuie totuşi să le dăm lecţii de ţinută: „Băgaţi de seamă, e greu să ascunzi că ai zero; când ai zero se vede după nas: faceţi pe *nepăsătorii*, nu lăsaţi să se înţeleagă că nu aveţi nimic”. De fapt, după câtva timp, sentimentul demnităţii învinge şi micuţii se obişnuiesc să întâmpine pe zero şi numerele mici cu nepăsare, mulţumiţi că nu mai trădează micile decepţii ale căror sclavi erau până atunci.

Adunarea şi scăderea cu numere de la unu la douăzeci. Înmulţirea şi împărţirea. Materialul pe care îl utilizăm pentru învăţarea primelor operaţii aritmetice este tot acela pe care l-am utilizat mai înainte pentru numeraţie, adică barele cu lungimea gradată, care oferă o primă idee asupra sistemului zecimal.

Barele, aşa cum am spus, sunt numite cu numărul pe care îl reprezintă: unu, doi, trei etc. Ele se aşază în ordinea lungimii sau în ordinea numerelor.

Primul exerciţiu constă în încercarea de a grupa piesele mai scurte decât zece, în aşa fel încât să îl formeze pe zece; cel mai simplu mijloc de a atinge acest scop este acela de a lua, succesiv, barele mai scurte, de la unu în sus, şi a le aşeza la capătul barelor mai lungi, de la nouă în jos. Această lucrare se poate dirija prin comenzi; ia-l pe unu şi adaugă-l la nouă”. „Ia-l pe doi şi adaugă-l la opt”. „Ia-l pe trei şi adaugă-l

la şapte”. „Ia-l pe patru şi adaugă-l la şase”. Iată cum s-au format patru bare, toate egale cu zece. Bara cinci rămâne izolată; dar s-o întoarcem în sensul lungimii; ea va parcurge toată distanţa de la un capăt la celălalt al lui zece; măsurăm şi vom vedea că zece rezultă din dublarea lui cinci.

Acest exerciţiu se repetă de mai multe ori şi, încetul cu încetul, copilul învaţă un limbaj mai tehnic: nouă şi cu unu fac zece; opt şi cu doi fac zece; şapte şi cu trei fac zece; şase şi cu patru fac zece; şi ultimul, cinci, luat de două ori, face zece. În sfârşit, copilul este învăţat să scrie indicele care înseamnă *plus*, *egal* şi *înmulţit*. Iată ce rezultă din aceasta şi ce se citeşte în caietele curate ale micuţilor noştri:

9 + 1 = 10
8 + 2 = 10
7 + 3 = 10
6 + 4 = 10   5x2 = 10.

Când toate acestea s-au învăţat bine şi s-au fixat pe hârtie, spre marea satisfacţie a copiilor, li se atrage atenţia asupra lucrării ce trebuie făcută când se pun la loc toate barele care mai înainte au fost grupate spre a face zece: se ia de la ultimul zece bara patru şi rămâne numai bara şase; se ia de la celălalt zece bara trei şi rămâne bara şapte; de la cealaltă se ia pe doi şi rămâne bara opt; de la cealaltă se ia unu şi rămâne nouă. Să vorbim cu mai multă exactitate: zece fără patru egal şase; zece fără trei egal şapte; zece fără doi egal opt; zece fără unu egal nouă. Cât priveşte bara cinci, ea este jumătatea lui zece, iar pe cinci îl putem obţine tăind în părţi egale bara cea mai lungă, adică împărţindu-l pe zece în două; zece împărţit în două face cinci. Astfel putem scrie:

10-4 = 6

10-3 = 7

10-2 = 8

10-l = 9 10: 2 = 5

Odată ce am ajuns să-i facem pe copii *stăpâni* pe aceste exerciţii, multe alte exerciţii sunt făcute în mod spontan de copiii înşişi. - Il putem face pe trei din două bare? Punem pe unu la capătul lui doi, apoi scriem, ca să ne amintim exerciţiul făcut: 2 + 1 = 3. Se pot face doi de patru? 3 + 1 = 4; şi 4-3 = 1; 4-l = 3.

Bara doi faţă de bara patru se comportă ca bara cinci faţă de bara zece, adică, răsturnând-o în sensul lungimii, merge de la un capăt la celălalt al barei mai mari, este cuprinsă exact de două ori în aceasta: 4: 2 = 2; 2 x 2 = 4. O problemă: să căutăm cu care alte bare se poate repeta jocul; poate repeta cu 3 şi cu 6; cu 4 şi cu 8, adică:

2 x 2=4; 3 x 2=6; 4 x 2=8; 5 x 2 = 10;

10: 2 = 5; 8: 2 = 4; 6: 2 = 3; 4: 2 = 2.

În acest moment recurgem la ajutorul cubuşoarelor folosite la jocul pentru memorarea numerelor:

	2	4	6	8	10
X	X X X X	X X X X	X X X X	X X X X	X
	X X	X X X X	X X X X	X X X X	X
		X X	X X X X	X X X X	X
			X X	X X X X	X
				X X	X

Potrivit cu aşezarea lor, se vede dintr-o privire care sunt numerele ce se pot împărţi cu doi: toate numerele care nu au la sfârşitul coloanei un cubuşor izolat. Ele sunt numere *pereche,* pentru că se pot aşeza perechi, adică două câte două, iar împărţirea în două este foarte uşoară, pentru că este de ajuns să despărţim cele două coloane de cubuşoare care stau unul sub

altul. Numărând cubuşoarele din fiecare coloană, avem câtul. Pentru a reface după aceea numărul de la început, este de ajuns să apropiem cele două rânduri; spre exemplu, 2 X 3 = 6.

Toate aceste lucruri nu sunt grele pentru un copil de cinci ani. Dimpotrivă, nu peste mult timp, repetiţiile devin monotone. Cine ne poate opri să schimbăm exerciţiile? Să luăm sistemul celor zece bare de lungime şi, în loc să îl punem pe unu deasupra lui nouă, să-l punem deasupra lui zece; iar pe doi deasupra lui nouă, în loc de a-l pune deasupra lui opt; iar pe trei deasupra lui opt, în loc de şapte. Putem să-l punem şi pe doi deasupra lui zece; pe trei deasupra lui nouă; pe patru deasupra lui opt. În aceste cazuri rezultă lungimi mai mari decât zece, pe care trebuie să învăţăm cum să le numim: unsprezece, doisprezece, treisprezece etc. până la douăzeci. În ceea ce priveşte cubuşoarele, de ce să ne jucăm cu ele numai până la nouă, adică de ce să ne mulţumim numai cu atît?

Operaţiile învăţate cu cifre până la zece continuă până la douăzeci, fără să întimpinăm vreo dificultate. Singura greutate este aceea pe care o ridică *numerele zecimale*, pentru învăţarea cărora e nevoie de câteva lecţii.

Lecţii cu numerele zecimale. *Calcule aritmetice cu cifre mai mari ca zece.* Materialul necesar constă din mai multe bilete pătrate, pe care se află tipărit 10 în cifre înalte de cinci sau şase centimetri, şi din alte bilete, dreptunghiulare, egale cu jumătatea pătratului şi conţinând fiecare un număr de la 1 la 9. Se pun în şir numerele simple: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Dar existând şi alte numere dincolo de 9, trebuie să o luăm de la început iarăşi cu 1. Acest 1 seamănă cu bara care, în sistemul lungimilor, stă în capătul lui nouă, formând pe

zece; continuând să numărăm de-a lungul *scării* până la nouă, deşi nu mai avem cifre, mai rămâne acest ultim segment, pe Care îl însemnăm începând din nou cu unu; dar este un unu aşezat mai sus şi, pentru a-l deosebi de celălalt unu, vom pune lângă el un semn care nu valorează nimic: pe zero. Iată-l pe 10. Acoperindu-l pe zero cu numerele izolate scrise pe dreptunghiuri, în ordinea succesiunii lor, iată că s-au format numerele 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19. Aceste numere se compun cu barele, punând succesiv, la capătul barei zece, bara unu, apoi bara doi, pe care o înlocuim cu bara trei etc., până când adăugăm bara nouă la bara zece; procedând astfel, se obţine un băţ foarte lung; numărând segmentele succesive albastre şi roşii, ajungem la nouăsprezece.

1
0
1
1
1
2
1
3
1
4
1
5
1
6
1
7
1
8
1

A	B
10	10
10	20
10	30
10	40
10	50
10	60
10	70
10	80
10	90

Educatoarea poate atunci să dirijeze exerciţiul făcut cu sistemul de lungimi, arătând biletele care poartă numărul zece şi pe cele cu cifra pusă deasupra lui zero, de exemplu, 6; copilul adaugă la zece pe şase. Educatoarea ia de pe biletul cu numărul zece pe cel cu cifra şase şi suprapune peste zero dreptunghiul care are, spre exemplu, numărul opt: 18; atunci copilul ia bara şase şi pune în locul ei bara opt.

Fiecare dintre aceste exerciţii se poate transcrie, spre exemplu: 10 + 6 = 16; 10 + 8 =18 etc. Tot aşa se va proceda şi la scădere.

Când numărul în sine începe să aibă un înţeles clar pentru copil, combinaţiile se fac numai pe bilete, aşezând în mod diferit dreptunghiurile care conţin cele două cifre aşezate pe două coloane de numere; coloanele sunt scrise pe cartoane lungi, ca în figurile A şi B.

Luând cartonul A, peste cifra 0 al celui de-al doilea zece se suprapune dreptunghiul cu numărul 1, iar sub el, pe cel cu 2 etc., astfel că, pe câtă vreme, în coloana din stânga, cifra 1 rămâne, în coloana din dreapta, cifrele indică valori care cresc treptat de la zero până la nouă.

Cartonul *B* se pretează la aplicaţii mai complexe: biletele cu cifre se suprapun succesiv şi se aşază în ordinea crescândă a numerelor zecimale. După nouă, este necesar să se treacă la zecimala următoare, şi aşa se procedează până la sfârşit, adică până la 100.

Aproape toţi copiii noştri numără până la 100, număr care li s-a atribuit ca omagiu pentru curiozitatea dovedită urmărind să-l cunoască.

Nu cred că mai e nevoie de alte lămuriri cu privire la aceste lecţii.

Cap. 19 - Progrese ulterioare în aritmetică

A număra până la 100 şi a efectua exerciţiile conexe, care asociază calculul simplu cu studiul raţional al primelor numere, ni se par lucruri importante, în special pentru că din ele rezultă elementele aritmeticii raţionale; în felul acesta, numeraţia nu se mai întemeiază pe memorie şi pe repetiţia mnemonică. Mai bine de douăzeci de ani, învăţământul matematicii în „Casele" noastre s-a menţinut în aceste limite.

Ca şi toţi ceilalţi, în general, avem prejudecata că aritmetica prezintă o mare dificultate şi că ar fi absurd să mă aştept la rezultate mai importante decât cele obţinute la o vârstă atât de precoce.

Realmente, experienţa dovedeşte că, în cazul aritmeticii, copiii arată un interes redus în comparaţie cu entuziasmul şi cu rezultatele surprinzătoare obţinute cu limbajul grafic. Acest interes vădit pentru studiul limbii confirma, în aparenţă, prejudecata că aritmetica este dificilă şi aridă.

Între timp, am pregătit pentru copiii mai mari din şcolile elementare (unde s-a făcut, încă de la început, încercarea de a extinde o metodă care dăduse rezultate excelente) un material care reprezenta numerele prin forme geometrice şi obiecte mobile, care pot permite unele combinaţii. E vorba de un material splendid, care a fost numit „materialul cu mărgele" şi care prezenta numerele în seria lor naturală, de la 1 la 10, prin beţişoare sau vergi pe care sunt înşirate mărgele din sticlă colorată; fiecare număr avea altă culoare. Mărgelele fiind foarte numeroase, se puteau forma grupuri de numere. Numărul 10 era repetat de zece ori, unind zece beţişoare sub forma

unui pătrat şi formând pătratul lui zece, cu o sută de mărgele. În sfârşit, zece pătrate suprapuse şi legate împreună formează un cub (cubul lui zece, adică 1 000). Acest material este descris în cartea cu privire la metoda superioară de educaţie în şcolile elementare *(Il supe- Hore Metode* M. *Montessori).*

Unii copii de vreo patru ani au fost atraşi de aceste obiecte strălucitoare, foarte uşor de manevrat şi de transportat, şi, spre marea noastră surprindere, au început să lucreze cu ele, cum au văzut că fac cei mari. S-a născut astfel un entuziasm atât de mare pentru activitatea cu numerele şi în special cu sistemul metric decimal, incit, ca să spunem adevărul, exerciţiile aritmetice au intrat în rândul exerciţiilor preferate.

Copii de patru ani formau numere până la 1 000. Pe urmă, la copii de la cinci la şase ani progresul a devenit într-adevăr miraculos, incit astăzi, copii de şase ani pot efectua cele patru operaţii cu numere formate din mai multe mii de unităţi.

Mario M. Montessori a contribuit la acest progres, interpretând şi materializând multe calcule, până la extragerea rădăcinii pătrate a unor numere cu două, trei şi chiar patru cifre; iar combinaţiile de beţişoare numerice au făcut cu putinţă introducerea în învăţământ a primelor operaţii algebrice.

Stimulată de plăcerea vizibilă pe care copiii o găseau în aceste exerciţii şi de îndemânarea cu care mânuiau micile corpuri geometrice (aşa cum a demonstrat Froebel, când a pregătit faimoasele sale „daruri” reprezentate prin cuburi şi prisme adunate într-o cutie cubică), m-am gândit să pregătesc obiecte asemănătoare. Numai că, în loc să fac cuburile şi prismele egale, am împărţit un cub mare de lemn (cu latura de circa 10 cm) după diviziunile unei suprafeţe

formate din două părţi inegale, apoi ale unei alte suprafeţe, formate din trei părţi inegale; separând părţile după aceste diviziuni, rezultau cuburi mici şi prisme dreptunghiulare de diferite forme. În aceasta se găsea reprezentarea materială a unor expresii algebrice: cubul unui binom şi al unui trinom. Corpurile geometrice egale ca valoare zecimală aveau aceeaşi culoare şi fiecare grup de corpuri geometrice asemănătoare avea culori deosebite.

Astfel, deschizând cutia, se vede un singur obiect, un cub în mai multe culori, cu diferitele componente aliniate şi aşezate separat în grupuri; de exemplu, în trinom erau trei cuburi de diferite dimensiuni şi de trei culori deosebite şi tot atâtea prisme cu o suprafaţă pătrată de o singură culoare, să zicem verde; alte trei prisme cu o suprafaţă tot pătrată, dar de formă diferită, colorate, să zicem, în galben; alte trei prisme cu o suprafaţă pătrată, deosebite de celelalte două grupuri, colorate, de exemplu, în albastru; şi, în sfârşit, şase prisme egale, cu suprafeţele dreptunghiulare, colorate în negru. Tot negre sunt şi suprafeţele dreptunghiulare ale celor trei grupe de prisme menţionate. Aceste mici obiecte colorate sunt fermecătoare. E vorba, înainte de toate, să le regrupăm după culoarea lor; apoi să le aşezăm în mod diferit, inventând un fel de istorioară, în care trei cuburi sunt, de exemplu, trei regi; fiecare dintre ei are o suită identică cu cele ale celorlalţi doi regi; soldaţii din gardă sunt coloraţi în negru. Folosind acest material, se pot obţine multe efecte: unul dintre ele este ordinea formulei algebrice:

$a^3+3a^2b + 3a^2c + b^3 + 3b^2a+3b^2c + c^3 + 3c^2a+ 3c^2b +$ *6abc*

În sfârşit, cuburile sunt aşezate în cutie într-o anumită ordine, şi astfel se construieşte cubul cel mare multicolor:

$$(a+b+c)^3.$$

Jucându-se cu acest material, copiii îşi formează imaginea vizuală a aşezării obiectelor şi, prin aceasta, memoria cantităţii şi a ordinii lor.

Aceasta constituie o pregătire senzorială a minţii. Nici .un alt obiect nu este mai atrăgător pentru copiii de patru ani. Dar, pe urmă, dând regilor numele a, *b, c,* şi scriind numele pieselor separate după, dependenţa de regele lor, se întâmplă că unii copii de cinci ani, şi cu siguranţa cei de şase ani, reţin în minte formula algebrică a cubului unui trinom,, fără a privi materialul, pentru că memoria vizuală ă fixat locul, şi poziţia diferitelor obiecte. Aceasta ne dă o idee certă despre posibilităţile realizate în practică.

Întreg învăţământul aritmeticii şi al principiilor de algebră - practicat sub forma citirii unor cartonaşe care servesc la memorarea lor şi folosind şi alte materiale - duce la rezultate care ar putea să pară din basme, dar care dovedesc că învăţământul aritmeticii ar trebui să fie complet transformat, plecând de la pregătirea senzorială a minţii, bazată pe cunoaşterea concretă.

Este limpede că, dacă aceşti copii de şase ani s-ar duce la o şcoală obişnuită, unde ar începe să numere 1, 2, 3, aceasta ar însemna că ei nu şi-ar găsi locul şi că o reformă radicală a şcolilor elementare ar fi indispensabilă, dacă am vrea să continuăm această minunată dezvoltare a educaţiei.

Trebuie să avem în vedere nu numai că această metodă este activă, că ea obligă mâna să fie în continuă mişcare, manevrând obiecte, şi că supune

simţurile unui antrenament foarte energic, ci trebuie să ne gândim şi la aptitudinile speciale ale gândirii infantile pentru matematică. Lăsând materialul, copiii ajung foarte uşor să dorească să consemneze în scris operaţia, făcând astfel o muncă mintală abstractă şi dobândind o tendinţă naturală şi spontană de a face calcule mintale (*Este nimerit poate să amintim că pe vremea aceea o liră sterlină cuprindea 20 de şilingi, fiecare şiling cuprinzând, la rândul său, 12 pence. Acest lucru făcea ca, în Anglia, calculul în subdiviziuni monetare să fie foarte complicat. (Nota trad.)*).

De exemplu, un copil englez, coborând dintr-un tramvai, la Londra, împreună cu mama lui, a avut prilejul să facă următoarea remarcă: „Dacă ar fi scuipat toţi, s-ar fi adunat treizeci şi patru de lire sterline”. Copilul citise un afiş unde era scris că cine scuipă în vagon va fi amendat cu un anumit număr de şilingi. Deci, el şi-a petrecut timpul calculând în minte suma totală a amenzilor şi transformând şilingii în lire sterline.

Cap. 20 - Desenul şi arta reprezentării

Exerciţiile de desen pe care le-am descris erau, de fapt, o educaţie a manii în vederea învăţării scrisului. Ele au fost considerate ca un element în pregătirea complexă ce îndrumează mina mică a copilului, ale cărei coordonări motorii sunt încă nesigure, să execute acel desen minuţios care este scrierea. Aceste elemente sau aceşti *factori* care se separă unul de altul (aşa cum am văzut la mişcările care iau parte la scriere), pentru a ajunge apoi la o sinteză care, în cazul scrisului, este una dintre cele mai caracteristic explozive, devin uneori elemente care se pot combina în alte sinteze diferite. Astfel, desenul special pe care l-am descris devine, după aceea, şi un element artistic, un detaliu al desenului propriu-zis. Cu alte cuvinte, el nu este nici desen, nici scris, ci un punct de plecare şi pentru desen, şi pentru scris.

Astăzi se vorbeşte mult despre *desenul liber* şi pe mulţi îi uimeşte faptul că eu prescriu o limitare atât de drastică a desenului copiilor, care sunt obligaţi să traseze figuri geometrice, pentru ca după aceea să le haşureze, ţinând creionul într-o poziţie bine determinată; sau că trebuie să se mărginească să coloreze cu creionul figuri trasate dinainte. De aceea, mă simt obligată să insist, pentru a face să se înţeleagă bine că procedeul pe care îl descriu constituie numai unul din *factori în analiza scrisului*.

Aşa-zisul desen liber nu intră în metoda mea; eu evit experienţele premature, care provoacă o oboseală inutilă, şi desenele înspăimântătoare care sunt la modă în şcolile moderne cu idei avansate. În orice caz, copiii noştri desenează motive ornamentale şi figuri, mult mai clare şi mai armonioase decât ciudatele

mâzgăliturи promovate de aşa-zisul „desen liber”, care sunt în atare măsură neinteligibile, incit copilul trebuie să explice prin cuvinte ce a intenţionat să facă. Noi nu ţinem lecţii de desen, nici de modelaj, şi cu toate acestea mulţi dintre copiii noştri ştiu să deseneze flori, păsări, peisaje şi chiar schiţe imaginare, ce pot fi invidiate. De foarte multe ori, vedem cum copiii noştri mici împodobesc cu desene şi paginile pe care scriu sau pe cele de aritmetică, adăugind uneori la o pagină de operaţii numerice figura unui copil scriind sau încadrând pagina cu un motiv ornamental din imaginaţie. Desenele geometrice devin şi ele adesea cadre pentru figuri, iar motivele ornamentale împodobesc uneori conturul figurilor geometrice.

Trebuie, deci, să se conchidă că pregătirea mâinii şi a simţurilor ajută de la sine nu numai scrisul, ci şi desenul expresiv.

Noi nu predăm desenul desenând, ci creând ocazii favorabile pentru pregătirea instrumentelor de expresie. Eu consider că acest lucru este de un real ajutor pentru desenul liber, care, nefiind lipsit de eficacitate şi nici neinteligibil, îl încurajează pe copil să continue.

O altă formă de ajutorare este aceea pe care noi o dăm în toate dome- niile de învăţare: analiza dificultăţilor sau analiza componentelor. În desen există elemente diferite, cum ar fi conturul şi culoarea. Tocmai având în vedere aceste două elemente, noi cerem copiilor să traseze contururile in- castrelor şi să haşureze desenele; acest lucru pregăteşte mâna printr-un exerciţiu muscular care tinde să dea siguranţă gesturilor. În cazul culorilor, punem la dispoziţia copiilor pensule şi acuarele, cu care se pot reprezenta desene, chiar fără să le fi trasat în prealabil

contururile. Le dăm şi pasteluri, arătându-le cum trebuie să le utilizeze.

În sfârşit, se pot realiza reprezentări artistice decupând hârtii colorate, ca cele care sunt pregătite în scop artistic de către Oswald, renumitul fizician vienez.

Aceste hârtii, fin nuanţate în ceea ce priveşte culoarea, pregătite în mod ştiinţific, se pretează la aprecierea armoniei în combinaţia de culori.

Aceste două elemente separate, linia şi culoarea, se precizează şi se perfecţionează independent una de alta. Ele sunt o achiziţie a individului care duce la îndemânarea de a se exprima artistic cu cele două elemente împreună.

În felul acesta, individul se perfecţionează prin educaţie, fără ca cineva să fi intervenit în munca pe care el a dus-o la capăt în mod spontan. De fapt, amestecul din afară constituie întotdeauna un obstacol pentru activitate, fiindcă tulbură vocaţia expresivă intimă, iar acest lucru se poate întîmpla şi atunci când în învăţarea desenului se intervine cu mijloace directe.

Noi numim „metodă indirectă” sistemul nostru de a învăţa desenul şi scrierea. Urmarea este că, devenind mereu mai capabili de a se exprima, copiii fac sute şi sute de desene, ajungând uneori la zece desene pe zi - fiind tot atât de neobosiţi ca şi la scris.

De aci nu rezultă însă că progresul ar continua la infinit, ca în limbajul grafic, nici că desenele ar arăta că toţi copiii devin artişti. La un moment dat, intervine, aproape în toate cazurile, o lipsă de interes pentru desen, atunci când se ivesc alte interese, cum este acela pentru scris. Această diminuare a tendinţei artistice spre desen a fost observată de către mulţi practicieni, îndeosebi de către cercetători în domeniul psihologiei artei.

Cizek, spre exemplu, cu faimoasa lui şcoală de artă liberă de la Viena, a observat că mulţi copii care păreau să aibă o adevărată pasiune pentru munca artistică şi o înzestrare naturală pentru artă, pierdeau pe neaşteptate orice interes de această natură şi încetau să facă progrese ulterioare. Dr. Revesz (psiholog ce s-a dedicat cu precădere cercetărilor în domeniul artei) afirmă, ca o concluzie a experienţei sale, că: „Sunt copii care, pe măsură ce se dezvoltă expresia lor lingvistică şi culturală, abandonează, treptat, cu totul desenul, fie că nu-i mai interesează, fie pentru că nu au talent artistic, fie, în sfârşit, pentru că se concentrează asupra unor interese de alt gen".

Astfel, spre exemplu, se observă adesea cum nişte copii, dotaţi în mod deosebit pentru muzică şi atraşi cu putere de idei abstracte (matematică, logică), nu reuşesc deloc la desen sau îl părăsesc.

Acest caz a fost studiat în profunzime, din punct de vedere psihologic, cu un copil care era o adevărată minune în domeniul muzicii. Desenele lui demonstrează cu evidenţă ceea ce am arătat, dacă vom observa inferioritatea şi slaba lor dezvoltare, în comparaţie cu compoziţiile sale muzicale, atât de plăcute, făcute în aceeaşi perioadă (Geza Revesz: *Psihologia unui miracol muzical*).

Poate că acesta este motivul pentru care copiii noştri se lasă de desen pentru un timp oarecare, atunci când pasiunea lor devine scrisul. După aceea, numai când deprinderea scrisului a devenit un fapt împlinit, ei încep iarăşi să depună zel în împodobirea marginii paginilor. Dimpotrivă, dacă există spirit artistic, atunci acesta pune stăpânire complet pe copil şi creează un artist, aşa cum povesteşte Giotto.

Când se descoperă în peşterile locuite de omul primitiv surprinzătoare desene colorate, de animale în mişcare, se spune că geniul artistic orientat spre desen exista din timpurile în care a apărut omul; dar aceste reprezentări frumoase nu erau numai un mod de exprimare sau un mijloc de comunicare a unor idei plăcute; ele sunt considerate, în general, ca exprimări ale unor idei religioase.

Într-un cuvânt, există un instinct al expresiei, care îşi caută căile sale proprii. Aceste căi sunt, desigur, două: una este scrisul utilizat pentru a exprima ideile, şi cealaltă este arta figurativă. Insă, în majoritatea cazurilor, această tendinţă de netăgăduit a copilului pentru desen nu este legată de o înzestrare artistică înnăscută, nici de o tendinţă decisivă spre artă. Ea este mai degrabă o modalitate de a scrie cu figuri, pe care copilul o foloseşte atunci când nu este capabil să-şi exprime ideile şi sentimentele care prind formă în el şi care sunt generate de ambianţa şi lucrurile care l-au impresionat.

Aceasta înseamnă că mina ia parte la vorbire, iar aşa cum copilul vorbeşte continuu, tot aşa şi desenează. Se exprimă cu organele sale fonetice şi se exprimă cu mâna, dovedind tendinţe latente, de care el încă nu este conştient.

Într-adevăr, istoria scrisului arată că, la origine, acesta era desen, aşa cum este pictografia. Numeroasele documente pictografice primitive, provenite de la diferitele populaţii preistorice, sunt asemănătoare de foarte multe ori cu desenele libere ale unui copil, mai ales în reprezentarea figurii omeneşti. Aceste desene stranii au un scop foarte clar: acela de a comunica cu ceilalţi oameni prin mijloace diferite de cele ale vocii umane. Pictografia primitivă a

fost urmată de o perioadă de tranziţie, în cursul evoluţiei civilizaţiei, până s-a ajuns la reprezentarea simbolică a silabelor, care sunt neinteligibile (ca multe desene de copii) şi, de aceea, este necesar să li se dea o interpretare convenţională. Pentru acest motiv, hieroglifele, ca şi cuvintele limbilor vorbite, diferă intre ele, aşa cum diferă caracterele distinctive ale unui popor; de exemplu, hieroglifele egiptene şi hitite.

În sfârşit, în alfabet, desenele sunt simplificate şi nu mai reprezintă silabe sau idei, ci înseşi sunetele din care este compusă limba vorbită. În felul acesta, s-a statornicit o scriere uşoară, care constituie, în acelaşi timp, o reproducere exactă a limbajului vorbit, ca şi când mintea ar fi moştenit facultatea completă şi intactă de a se exprima atât cu mâna, cât şi cu cuvântul vorbit.

În încheiere, cel mai bun mod de a exercita o influenţă asupra desenului nu înseamnă a-l lăsa liber, ci a pregăti mijloacele naturale pentru executarea lui, cu alte cuvinte, a educa mâna. Talent-ul adevărat se va manifesta spontan. Pentru desen nu se vor da lecţii, cu intenţia de a-l ajuta. Lecţiile greşite ar putea, dimpotrivă, să înăbuşe interesul natural. Dar renunţarea la eforturile evidente ale copilului de a se exprima cu mâna este un obstacol pus în calea dezvoltării libere a desenului. Pentru a se evita acest neajuns, trebuie să îmbogăţim ambianţa cu mijloace de exprimare şi să pregătim indirect mâna, pentru ca ea să-şi îndeplinească funcţia cit se poate mai bine. Ochiul reţine lucrurile cu o mai mare exactitate şi deschide calea aspiraţiilor care se nasc din lucrurile frumoase, iar mâna devine mai expertă şi mai flexibilă. Copilul va atinge ţinta spre care îl imboldeşte natura cu

o mai mare bucurie dacă a făcut exerciţiile necesare pentru a şti să deseneze.

Vorbind despre metoda noastră şi răspunzând criticilor generale ce i s-au adus, în legătură cu „desenul liber”, dr. Revesz spune: „Şcoala Montessori nu respinge desenul liber; mai degrabă înlesneşte copiilor posibilitatea de a găsi în el cea mai mare plăcere, paralel cu dezvoltarea simţului lor pentru culoare şi pentru formă şi cu exerciţiul constant al mâinii şi al ochiului.

Educaţia mâinii este deosebit de importantă, pentru că mâna este instrumentul de exprimare al inteligenţei umane; ea este organul minţii.

Doctorul Katz, care a făcut un studiu special asupra funcţiilor mâinii, din punct de vedere psihologic, spune: „Metoda Montessori, dedicată dezvoltării funcţiilor mâinii, face ca surprinzătoarea versatilitate a acestui organ să apară foarte clar. Studiile mele, extinse pe o perioadă de doisprezece ani, m-au făcut să mă gândesc ce instrument minunat este mâna, prin sensibilitatea tactilă şi mişcarea ei. Mâna este mijlocul care a făcut cu putinţă ca inteligenţa omenească să se poată exprima şi ca civilizaţia să înainteze în opera sa. Fără mână, valoarea intrinsecă şi caracterul funcţiilor umanităţii inteligente ar fi fost anihilate. Mâna este organul exprimării şi, virtualmente, ea a deţinut primul loc şi în lumea imaginaţiei, în prima copilărie, mâna ajută dezvoltarea inteligenţei, iar la omul matur, este instrumentul cu care el controlează destinul lui pe pământ”.

Cap. 21 - Iniţierea în arta muzicală

Concizia expunerii privitoare la educaţia muzicală prezentată în cartea aceasta nu se datoreşte faptului că noi am atribui un rol minor muzicii în educaţie, ci faptului că la copiii de vârstă fragedă muzica nu poate trece dincolo de faza iniţierii; ea se va dezvolta puţin mai târziu. Pe lingă aceasta, succesul depinde de existenţa unei practici muzicale destul de intense în jurul copiilor, a unui *mediu* muzical care să poată dezvolta un „simţ” şi o „inteligenţă muzicală.

A avea la dispoziţie o persoană care ştie să cânte bine sau a poseda instrumente simple, potrivite pentru copii, ca cele pe care le fabrică astăzi Dolmetch pentru minunatele sale orchestre de copii, sunt condiţii care nu pot fi considerate ca indispensabile într-o şcoală ce trebuie să fie accesibilă tuturor. În şcolile Montessori model se face totuşi o educaţie muzicală intensă, lăsându-se copilului *libertatea de alegere şi de exprimare*, ca în toate celelalte direcţii de dezvoltare.

Anna Maccheroni a făcut în acest domeniu foarte frumoase experienţe. O parte din ele au fost publicate în cartea mea *Autoeducaţia.* După ea, Lawrence A. Benjamin, cu ajutorul unor distinşi muzicieni din Viena şi din Londra, a adus contribuţii importante, în special prin minuţioase culegeri de fraze muzicale, selectate din muzica clasică şi din folclorul tuturor ţărilor şi introduse definitiv, după o experienţă de mai mulţi ani, în Şcoala Montessori model din Viena.

Să facem acum o rapidă menţiune cu privire la analiza şi dezvoltarea factorilor care contribuie la educaţia muzicală.

Ritmul şi gimnastica ritmică. Exerciţiul numit „mersul pe linie” poate fi considerat ca o pregătire

motorie pentru gimnastica ritmică. Prin acest exerciţiu, copiii mici dobândesc o siguranţă perfectă a echilibrului şi, în acelaşi timp, învaţă să-şi controleze mişcările picioarelor şi ale mâinilor.

La acest mers lent şi stăpânit se poate asocia şi muzica, pentru a se ajuta efortul care trebuie făcut. După dobândirea echilibrului, se poate începe educaţia pentru ritm. Multe cântece de leagăn sunt potrivite pentru a acompania mişcările lente şi uniforme, care s-ar putea asemăna cu mişcările legănatului. Muzica asociată cu mişcarea este în acest caz un adevărat „acompaniament al pasului, al cărui ritm s-a fixat şi influenţează mersul. Această muzică liniştită contrastează cu ritmul care corespunde alergării; iar copiii mai mici sunt şi cei mai sensibili la aceste două ritmuri contrastante. Aşa cum contrastele erau primul început în educaţia simţurilor, tot astfel ele constituie începutul şi în educaţia ritmică. Pasul lent şi controlat, pentru învingerea unei dificultăţi în menţinerea echilibrului, precum şi pasul alergător sunt, dealtfel, cele două forme de mers preferate de copiii între trei şi patru ani. În schimb, pasul ritmic este nu numai o mişcare care urmează după stabilirea echilibrului perfect, dar el cere şi un efort muscular nepotrivit pentru copil (din cauza proporţiilor corporale specifice corpului copilului mic). Cât priveşte diferiţii paşi care corespund diferitelor ritmuri, ca „gradaţiile” în educaţia simţurilor, aceştia se pot recunoaşte numai la o vârstă mai mare (de la cinci ani în sus).

Mişcările ritmice pe linie trebuie deosebite de gimnastica făcută pe linie cu scopul de a ajunge la un echilibru perfect şi la controlul mişcărilor. Pentru aceste exerciţii muzicale, efectuate în moduri atât de variate (ţinând în mână un steguleţ, un pahar cu apă, o

lumânare aprinsă sau purtând un coşuleţ pe cap), este nevoie de o linie desenată pe jos, pentru a călăuzi paşii într-un anumit sens. Această direcţionare strictă îngreuiază menţinerea echilibrului şi, de aceea, ea statorniceşte şi întăreşte echilibrul desăvârşit. O muzică uniformă şi discretă însoţeşte aceste exerciţii, ca să sprijine efortul necesar pentru a le executa cu exactitate.

Când însă încep exerciţiile ritmice, picioarele ar trebui să fie libere. Linia este numai un ghid, ajutându-i pe copii să păstreze şirul atunci când umblă, fug, sar etc. E clar deci că, atunci când se trece la efectuarea unor dansuri, linia nu mai are rost, dar ea poate servi pentru a conferi mişcării o ordine conştientă. Tehnica în executarea muzicii constă în găsirea unei singure fraze muzicale care se poate uşor interpreta şi în repetarea ei de mai multe ori. Este ceva analog cu repetarea exerciţiului. În afară de cei doi paşi contrastanţi iniţiali, deosebit de potrivit pentru copiii mici, se pot alege şi repeta fraze muzicale cu diferite ritmuri, pentru a dezvolta sensibilitatea la muzică a copiilor, care nu au altfel prilejul de a primi impresii muzicale din mediul lor, aşa cum se întâmplă, de exemplu, cu culorile şi, în general, cu senzaţiile vizuale. Repetând de mai multe ori fiecare frază muzicală, unii copii între cinci şi şase ani pot deveni capabili să interpreteze ritmuri care cer mişcări puţin deosebite între ele, ca: pasul de mers obişnuit, pasul de marş etc. (gradaţie).

Câteva îndrumări din partea educatoarei pot fi de folos, arătând pasul care corespunde unui anumit ritm, cum se procedează la lecţii, când educatoarea spune: „Acesta este mare, acesta este mic”. Totuşi, după ce s-au dat astfel de îndrumări, copilul trebuie lăsat să le

interpreteze în felul lui, adică să recunoască aceleaşi ritmuri în fraze muzicale diferite (*L. A. Benjamin, An introduction to music for little children. (Introducere în muzica pentru copiii mici.)*).

Este important de reţinut că ar fi o greşeală să se cânte bătând cu putere ritmul, adică să se cânte tare nota ce cade pe accentul ritmului. Este necesar să se cânte cu întreaga expresie pe care o cere melodia, fiind siguri că o cadenţă ritmică este scoasă în evidenţă tocmai de melodie. A cânta o notă mai tare decât altele, numai pentru că pe ea *cade* accentul ritmic, înseamnă să se anuleze întreaga valoare melodică a frazei cântate, deci şi puterea ei de a provoca o reacţie motorie în raport cu muzica. Este necesar să se cânte cu exactitate şi cu simţire, adică să existe o interpretare muzicală bună, din care să reiasă „tempo-ul muzical” (care, aşa cum ştie oricine, nu este tempo-ul mecanic al metronomului).

Copiii simt ritmul unei muzici cântate cu sensibilitate muzicală şi adesea îi răspund nu numai cu pasul, dar şi cu braţele şi cu întregul mers. Uneori şi copiii foarte mici pot manifesta expresii ritmice. Spre exemplu, Beppino, de circa patru ani, bătea ritmul cu degetul arătător al mâinii drepte; muzica (un cântec) avea două părţi care alternau: într-una fraza era legată, iar în cealaltă, era sacadată; el mişca mâna uniform la „legato” şi sacadat la „staccato”.

Nannina, de patru ani, urmărind o melodie duioasă, îşi desfăcea în chip drăgălaş rochiţa ei largă şi îşi dădea capul pe spate, cu surâsuri suave; apoi, la sunetul unui marş militar, lua o ţinută ţeapănă, se întuneca la faţă şi păşea cu pas apăsat.

Când intervenim cu o lecţie oportună, pentru a arăta, simplu, pasul sau pentru a perfecţiona o mişcare oarecare, copiii sunt fericiţi.

Într-o clasă a Annei Maccheroni, micuţele sale eleve Erminia, Graziella, Peppinella, Sofia şi Amelia se îmbrăţişau cu entuziasm şi îmbrăţişau şi educatoarea pentru că învăţaseră câteva mişcări ale unui dans ritmic. Otello, Vincenzino, Teresa, fiindcă şi-au îmbunătăţit paşii şi gesturile în urma unei lecţii, au mulţumit educatoarei că i-a ajutat.

Câteodată, copiii ascultă muzica şezând pe scaune la marginile sălii şi privind colegii care merg pe linie. De multe ori, ei bat ritmul cu mâna şi îl interpretează corect. Câte unul se identifică cu un rol, devenind ceea ce noi numim un dirijor. Vincenzino, în vârstă de patru ani şi jumătate, stătea cu picioarele lipite, nemişcat, în mijlocul elipsei desenate pe jos, pe care mergeau copiii, şi bătea ritmul cu braţul întins, aplecându-se cu o înclinare corectă la fiecare accent. Aceste aplecări şi ridicări ale bustului umpleau exact spaţiul dintre un timp şi celălalt şi băieţelul lua o expresie în completă armonie cu aceea a melodiei.

Exactitatea la care ajunge copilul când bate măsura, fără să-l fi învăţat cineva împărţirea ei în 3, în 4 etc., este dovada unei educaţii senzoriale pentru ritmul muzical. La început, copiii urmează ritmul fără să dea atenţie măsurii. Însă vine momentul în care, dintr-o dată, ei simt măsura şi apoi o urmează, adică mişcările lor corespund numai primului timp al măsurii.

Maria-Luiza, cu puţin peste patru ani, păşea în sunetul unui marş; deodată, strigă către educatoare: „Uitaţi-vă! Uitaţi-vă cum fac!”. Făcea un pas săltat şi îşi ridica graţios braţele la primul timp al măsurii.

Studiul valorii notelor se face numai de către copiii mai mari (vezi procedeul în mod amănunţit la L. A. Benjamin, opera citată). Interesul pentru acest studiu depinde de faptul dacă ei şi-au dezvoltat mai dinainte şi şi-au analizat în ei înşişi sensul ritmului.

Reproducerile muzicale. Muzica auzită şi însoţită de mişcări ritmice este numai un element al educaţiei muzicale (care priveşte succesiunea sunetelor în timp şi intonarea expresivă a frazei).

Vine apoi studiul melodiei şi al armoniei, care se pretează la un exerciţiu individual doar atunci când copilul are la dispoziţia sa instrumente adecvate, nu numai în ceea ce priveşte dimensiunea, ci mai ales în ceea ce priveşte simplitatea şi cu condiţia de a fi lăsat să le utilizeze liber, fără să fie supus unor exigenţe tehnice prea rigide. Atunci, prin „iniţieri” sau lecţii scurte, ca cele pe care le fac educatoarele după metoda noastră, pentru a arăta cum se utilizează materialul în general, se pune copilul în situaţia de a putea să execute o melodie, interesul lui crescând tocmai în raport cu simplitatea instrumentelor muzicale melodioase. Execuţiile muzicale ale copiilor pot să producă un efect surprinzător, atunci când ei se unesc în grupuri ca să dea concerte, care devin posibile datorită exerciţiului pe care fiecare copil l-a făcut cu propriul său instrument, dedicându-se unor studii individuale, din care a putut izvorî o adevărată sensibilitate muzicală.

La aceste rezultate a ajuns, în Anglia, Dolmetch, care, în dorinţa de a reînvia folosirea unor instrumente muzicale minunate din trecut, astăzi ieşite din uz datorită predominanţei triumfătoare a pianului, a avut intuiţia de a construi instrumente simple, pentru copii. Credinţa lui Dolmetch în puterea dumnezeiască a

muzicii şi, totodată, credinţa în sufletul copilului l-au condus la o metodă înrudită cu principiile metodei mele. (Un „material” adecvat; iniţieri scurte, cu singurul scop de a pune pe copil în legătură cu materialul, apoi libertatea acordată copilului de a cânta cu instrumentul său.)

În admirabilul institut englez de la Bedales, unde sunt clase Montes- sori model, se întâmplă să întîlneşti în pădure copii care cântă la vioară sub un arbore; sau copii care, în grupuri mici, încearcă să acompanieze melodiile unor instrumente ciudate cu coarde (între harpa simplificată şi liră). Sau auzim răzbătând prin ferestre armonii delicate. Mulţi dintre copiii aceia nu cunosc nimic din teoria muzicii, nici notele muzicale şi nu au făcut niciodată exerciţii ritmice. Dezvoltarea muzicală îşi are originea în ascultarea melodiilor delicioase pe care bătrânul şi pasionatul lor maestru le răspândeşte oriunde s-ar găsi: în săli, ca şi în pădure sau pe pajişti, iar copiii îl însoţesc şi îl înconjură sau se întind pe iarbă, ascultând extaziaţi. Dezvoltarea în acest sens se datoreşte nevoii pe care o simt copiii de a pune mâna pe un instrument, când inspiraţia îi împinge să încerce vreo armonie care s-a înfiripat în inima lor.

Lectura şi scrierea notelor muzicale. O iniţiere în scrierea notelor muzicale este totuşi posibilă şi în „Casele copiilor”.

Ea se bazează pe exerciţii senzoriale, care constau în a recunoaşte sunetele muzicale ale materialului cu clopote, care, într-un prim exerciţiu, se aşază perechi, apoi se aşază în serie gradată.

Faptul că notele (adică obiectele care le produc şi care sunt identice în toate amănuntele, cu excepţia sunetului) se pot „mânui” separat, mutându-le de la

locul lor, pentru a le amesteca şi apoi a le pune din nou la loc, este de mare ajutor, pentru că prezintă notele într-o formă materială, ca şi celelalte obiecte destinate educaţiei simţurilor. Rămâne să se însoţească nota cu numele său, aşa cum făceau copiii în alte exerciţii asemănătoare. Numele *do, re, mi, fa, sol, la, şi* sunt săpate în tot atâtea discuri mici de lemn (care simbolizează semnele notelor), iar copiii le aşază pe piciorul fiecărui clopot în parte, corespunzător sunetului acestuia. Astfel, copilul, prin repetarea exerciţiului, ajunge să cunoască cu siguranţă numele corespunzătoare sunetelor. Discurile mici care poartă numele notelor nu sunt deci numai nişte semne de aşezat pe portativul muzical, ci sunt, înainte de toate, semne care reprezintă un *sunet.* De aceea, când vor începe să studieze notele pe portativ, copiii o vor face ca exerciţiu de scriere a unor elemente muzicale cunoscute dinainte.

Pentru ca un copil să poată lucra singur, ajutat de instinctul său de a pipăi şi de a deplasa obiecte, i-am pregătit un portativ de lemn, unde sunt „scobite” spaţii circulare, corespunzătoare cu locul pe care îl ocupă notele: *do, re, mi, fa, sol, la, si, do.* În aceste spaţii se pot încastra discurile cu sunetele notelor scrise pe partea superioară. Pentru a şti cum să le aşeze, fiecare notă are un număr corespunzător (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8), în fiecare spaţiu şi pe partea din jos a fiecărui disc. În felul acesta, copilul, aşezând obiectele după numere, va avea în faţă toate notele octavei aşezate pe portativ.

Pentru exerciţiul următor, există un alt portativ, tot de lemn, ca şi primul, însă fără scobituri, deci şi fără numere de recunoaştere; alături de acest portativ se află o cutie cu discuri mici, fără numere, pe care însă e

scrisă o notă, pe partea superioară. Acelaşi nume este repetat pe mai multe discuri. Exerciţiul pune la încercare capacitatea copilului de a memora aşezarea notelor. El decurge în felul următor: se aşază la locul lor pe portativ discurile luate la întâmplare; faţa pe care este scrisă nota se pune în jos, aşa că pe portativ se văd numai feţele negre ale discurilor. Este evident că multe discuri ajung pe acelaşi portativ, de-a lungul aceluiaşi spaţiu. După ce s-a terminat aşezarea notelor, acestea trebuie întoarse toate, fără a le schimba locul, şi atunci se poate citi numele, copilul descoperind astfel erorile pe care eventual le-a făcut.

Al treilea material constă dintr-un portativ dublu, unde notele se aşază în formă de romb. Separând cele două portative, vom avea aşezarea notelor după cele două chei, pentru vioară şi pentru bas.

Ajungând aici, copiii *pot* citi şi reproduce, cu clopotele, mici melodii. Şi invers, pot să scrie mici melodii şi să le reproducă cu ajutorul clopotelor sau cu al unui instrument şi, deci, pot să le stabilească notele.

Partea aceasta a scrierii notelor muzicale se dezvoltă foarte mult la o vârstă puţin mai mare, adică în clasele elementare. În şcoala Montessori din Barcelona, copiii aveau caiete de muzică aproape la fel cum aveau şi pentru scris.

Să reţinem că cele trei exerciţii indicate; mişcările ritmice, reproducerile cu *instrumente* muzicale şi scrierea notelor muzicale, se pot separa şi executa fiecare în parte, independent unul de altul. Pentru a dovedi acest lucru se poate cita nu numai existenţa unor exerciţii independente, ci şi metodele complete care au în vedere un singur detaliu al lor; este suficient să amintim metoda Delcroze, care dezvoltă numai gimnastica ritmică, şi metoda Dolmetch, care dezvoltă

arta de a scoate armonii din- tr-un instrument. Vechile metode de a preda muzica începeau prin cunoaşterea notelor pe portativul muzical, independent de muzică. Dar acesta este un exemplu de *analiză*, cum spunem noi, adică de descompunere a unui tot foarte greu şi complex în părţile sale şi învăţarea acestora prin exerciţii care pot constitui prin ele însele o activitate interesantă.

Ritmul, armonia, scrierea-citirea se unesc însă până la urmă; sunt trei interese, trei povestiri despre munca plăcută şi despre bucuria simţită, care explodează în plenitudinea unei singure cuceriri.

Cap. 22 – Educaţia religioasă

Educaţia religioasă, analizată de-a lungul aceloraşi linii generale ca ale întregului nostru sistem, cuprinde pregătirea unui cadru în care se pot observa mai multe părţi: cele care se referă la viaţa practică şi cele care, pe de altă parte, corespunzând dezvoltării intelectuale din şcoală, se ocupă cu promovarea unui sentiment religios, a unei educaţii a inimii şi a unor cunoştinţe religioase care asigură fondul necesar pentru aprecierea asupra religiei. Astfel, există o paralelă deplină între ceea ce s-a descris până acum cu privire la o Casă a Copiilor şi educaţia religioasă luată în ansamblu. Aceasta ar trebui să fie suficient pentru a arăta că este cu neputinţă să tratăm aici întreaga chestiune. Observaţiile pe care le voi face, vor avea pur şi simplu scopul de a stabili legăturile necesare între cele două ramuri ale educaţiei, dintre care una se ocupă de contactul copilului cu realităţile lumii exterioare, iar cealaltă de legătura sa cu realităţile vieţii suprafireşti.

Bazele educaţiei religioase potrivit metodei mele au fost puse în Şcoala-Model Montessori din Barcelona. Aceasta era o şcoală de stat, însă una în care iniţierea în catolicism constituia o disciplină de bază.

Primul lucru care s-a făcut, a fost pregătirea unui cadru - o Biserică a Copiilor care semăna cu un loc de închinare rezervat credincioşilor, însă redus ca dimensiuni, în folosul copiilor. Am mobilat-o cu scăunele şi suporturi pentru îngenuncheat şi am dispus să se amenajeze „fântâniţe” cu apă sfinţită (*Aceste „fântâniţe” sunt specifice cultului catolic. Ele sunt nişte suporturi care au la capăt un vas în care se află apă sfinţită. Sunt aşezate în interiorul bisericii în apropierea*

uşii de la intrare. Credincioşii care intră, îşi introduc mâna în aceste vase cu apă şi apoi îşi fac semnul Crucii) ce ajungeau numai până la genunchii unui adult. De asemenea, mici imagini au fost atârnate mai jos decât de obicei, iar acestea erau adesea schimbate, potrivit perioadelor anului. Existau mici statui şi ansambluri de figurine care înfăţişau Naşterea, fuga în Egipt şi aşa mai departe. La ferestre erau agăţate draperii subţiri, aşa încât copiii înşişi le puteau trage pentru a estompa lumina. Îngrijeau pe rând paraclisul, aranjând scaunele în ordine, umplând vazele cu flori, trăgând draperiile şi aprinzând lumânările.

Un preot le oferea copiilor povăţuiri duhovniceşti şi oficia Misa [Liturghia] în paraclis. Imediat ce a fost finalizată şi deschisă copiilor, am fost martorii a ceva ce nu fusese prevăzut. Am descoperit că în multe privinţe, biserica e un fel de ţel spre care era orientată metoda noastră. Unele dintre exerciţii care nu păreau să aibă nici un scop exterior anume în cadrul şcolii, şi-au găsit aplicaţia practică în biserică. Tăcerea care-l pregătise pe copil să se reculeagă, devenea acum acea reculegere lăuntrică pe care o poţi observa în casa lui Dumnezeu, în această ambianţă de semi-întuneric sfâşiat doar de pâlpâitul lumânărilor. Păşirea în linişte, statul nemişcat, mutatul scaunelor fără a crea deranj, ridicarea în picioare şi aşezarea şi trecerea printre bănci şi oameni fără a face zgomot, căratul obiectelor fragile fără a le strica, ca de pildă al vazelor umplute cu flori, care vor fi aşezate la piciorul altarului, şi al lumânărilor aprinse, fără a vărsa ceara pe mâini şi pe haine - erau un pic mai mult decât repetiţii şi aplicaţii practice ale celor pe care copilul învăţase deja să le facă în clasă.

De aceea, cu siguranţă că acestor minţi fragede ele le apar drept scopul eforturilor lor îndurate cu răbdare. Si sunt o sursă de simţăminte de recunoştinţă, bucurie şi de un simţ nou al demnităţii. Copiii îndeplineau la început aceste exerciţii ca răspuns la un imbold lăuntric, însă fără un scop exterior anume. Mai apoi, le-au îndeplinit din respect pentru slujba lui Dumnezeu şi au trăit ceea ce era aproape o descoperire a diferenţei dintre cele două moduri şi locuri diferite. Era asemenea diferenţei dintre semănat şi seceriş. Însuşi actul de a distinge între activităţi similare care au înţelesuri şi rosturi diferite, este în sine o altă sursă însemnată de sporire intelectuală. Un copil de patru ani nu ratează ocazia de a observa diferenţa dintre „fântâniţa" cu apă sfinţită, în care îşi înmoaie mânuţa firavă pentru a se binecuvânta, şi bazinele dintr-o încăpere învecinată, în care se spală. Astfel de intuiţii precum acestea în recunoaşterea diferenţelor dintre lucruri asemănătoare, oferă un adevărat exerciţiu pentru intelect. Un copil mic, care e socotit aproape incapabil de a se ridica la nivelul conceptelor care depăşesc simţurile, începe să facă astfel de distincţii atunci când începe să priceapă limpede că este un copil al lui Dumnezeu, invitat cu dragoste în casa Părintelui său Ceresc.

Am întâlnit mulţi care aveau îndoieli în privinţa acestor lucruri. „Ştiţi de ce, am fost odată întrebată, nepoţelului meu îi place să vină la şcoală la timp pentru Misă? Pentru că îl puneţi să aşeze lumânările într-un bazin cu apă. Asta-i tot. N-ar fi mai bine să folosiţi acest plăcut exerciţiu ca să-l învăţaţi aritmetică? De pildă, n-ar putea ţine zece lumânări aprinse şi să le aşeze în timp ce numără: una, două, trei şi aşa mai departe?"

Criticul meu care-mi vorbea în acest fel, cu siguranţă că avea o infimă putere de pătrundere a sufletului omenesc şi o mărginită cunoaştere a copiilor. Exerciţiul ei aritmetic cu lumânările ar fi durat în cel mai bun caz o săptămână, adică aproximativ timpul de care e nevoie pentru a învăţa să numeri de la unu la zece. Însă copiii, pe măsură ce cresc în vârstă şi în cunoştinţe generale, fie ele cu caracter religios ori profan, vor continua să aprindă ani de-a rândul lumânări care se vor mistui înaintea chivotului. Şi vor înţelege că acesta nu e un joc copilăresc, ci un act cu adevărat religios pentru că este împlinit într-un loc sfinţit, păstrat pentru închinare înaintea Domnului.

Un copil care e interesat de toate lucrurile, este cu atât mai mult izbit de ceea ce e simbolic şi i se pare a fi înveşmântat în măreţie. Chiar de la început, obiectele sunt lăsate deoparte şi actele înseşi sunt cele care atrag atenţia unui copil. El vede *Missalul [Liturghierul],* sfintele vase, veşmintele preoţeşti şi feluritele gesturi rituale precum semnul Crucii, îngenuncherile şi sărutul păcii; şi, puţin câte puţin, relevanţa şi înţelesul lor tăinuit i se lămuresc. Când preotul a început să explice Tainele cu ajutorul obiectelor întrebuinţate în ritualurile sfinte şi le-a examinat amănunţit, asistat de copiii înşişi, am crezut că doar copiii mai mari vor fi interesaţi. Însă cei mai mici nu au vrut să plece. Au urmărit totul cu cea mai mare atenţie. Chiar şi copilaşii de trei ani urmăreau cu încântare cele ce se făceau. De pildă, preotul pregătea cristelniţa şi obiectele rituale pentru Botez. Alegea un naş şi o naşă chiar dintre copii şi cerea să se aducă înăuntru nişte copilaşi de numai câteva zile, trecând iarăşi prin toate sfintele ritualuri întrebuinţate în administrarea Tainei. Altădată, un copil mai mare a

jucat rolul catehumenului şi a cerut Botezul. Copiii erau deosebit de interesaţi să descopere că Botezul în Biserica primară era întotdeauna dat adulţilor când se converteau la creştinism. În acest fel, copiii dobândeau treptat primele noţiuni despre istoria ritualurilor.

Când copiii au fost în stare să citească, s-a adăugat o altă trăsătură care i-a ajutat să se auto-iniţieze. Aceasta a constat în crearea la scară miniaturală, însă cu acurateţe, a unor obiecte întrebuinţate la slujbele religioase, precum veşminte preoţeşti, un altar şi chiar unele reprezentări ale evenimentelor şi scenelor istorice din Evanghelii. Bileţele conţinând numele obiectelor ori simple propoziţii (ca acelea folosite pentru a da comenzi în primele lecţii de citire) au fost pregătite ca să poată fi aşezate lângă obiecte. Aceasta le-a dat copiilor posibilitatea de a repeta exerciţiile la fel cum făcuseră mai înainte. Totodată, am hotărât să facem grupe de obiecte asemenea celor folosite la învăţarea scrisului în primele lecţii de citire, în care, după cum ne putem aminti, cuvinte de aceeaşi dificultate sunt grupate laolaltă şi aşezate lângă obiectele pe care le desemnează. Aici în schimb, grupa de obiecte se referea la ceea ce este (*Missalul este cartea ce conţine rugăciunile Misei pe tot timpul anului. Liturghierul cuprinde rugăciunile şi rânduielile privitoare la săvârşirea Sfintei Liturghii*) necesar pentru valabilitatea unei Taine. Împărţirea materialului în grupe vizibile separate, precum şi despărţirea şi reunirea materialului în fiecare grupă separată, efectuate de atâtea ori, a simplificat înţelegerea lui de către copii şi memorarea precisă a detaliilor, în vreme ce citirea şi aşezarea bileţelelor lângă obiecte, a asigurat învăţarea termenilor specifici. Exerciţiul consta în extragerea obiectelor unei grupe, de pildă

cele pentru Taina Sfântului Maslu, şi luarea bileţelelor corespunzătoare acestor obiecte şi aşezarea fiecăruia pe obiectul pe care se întâmpla să-l desemneze. Surorile de la Notre Dame din Glasgow, Scoţia, au realizat modele complete ale acestor obiecte. Printre ele există un altar în miniatură, lat de numai cinci inci, însă având detaliile redate cu fidelitate şi perfecţiune. Un copil îl poate privi şi poate aşeza deasupra fiecărui obiect anume, bileţelul care-i poartă numele.

Astfel, se poate spune, copiii trăiesc în Biserică din fragedă pruncie şi dobândesc aproape pe nesimţite un bagaj de cunoştinţe religioase care e cu adevărat remarcabil, ţinând cont de vârsta lor fragedă. Mai mult decât atât, deprinderile pe care copiii le-au dobândit în şcoala noastră, precum concentrarea asupra muncii, tăcerea, calmul într-un cadru în care ei sunt permanente legături sociale cu alţi copii şi în care trebuie să îşi aleagă propriile activităţi şi să le adapteze nevoilor lor personale şi ale altora, îi predispun pentru obţinerea unei alte victorii morale de supremă însemnătate.

Tăcerea şi mişcările controlate pot duce la o sensibilitate lăuntrică, cunoscută drept „simţ religios” sau „duhovnicesc”.

De fapt, numai la vârsta de şapte ani simte un copil nevoia de a discerne între bine şi rău. Un copil mic nu se confruntă cu astfel de probleme. El acceptă şi crede totul. Singurul rău pe care şi-l poate închipui este faptul de a nu fi ascultător, ceea ce atrage asupra lui severitatea adultului.

Un copil este extrem de „receptiv”, iar un cadru care îi atinge simţurile, exercită asupra lui o înrâurire puternică. De aceea, este important să se înţeleagă faptul că în prima perioadă a creşterii unui copil,

mediul şi impresiile pe care acesta i le produce, sunt, s-ar putea spune, întipărite în sufletul său într-un mod de neşters. O mamă care îşi ia copilul cu ea la biserică, îi asigură un grad înalt de apreciere asupra religiei, pe care nici o învăţătură nu i-ar putea-o trezi.

De aceea este o greşeală să încerci să-l înveţi pe un copil cum să discearnă între bine şi rău la o vârstă foarte precoce, când minciuna nu are totuşi nici o însemnătate în această chestiune. Până acum el e prea necopt pentru a dezvolta o conştiinţă morală în acest sens. La această vârstă fragedă se poate cultiva în copil un simţ pentru ceea ce este bine, purtându-ne cu el blând şi amabil. Lucrul de care un copil are cu adevărat nevoie, este un sentiment al siguranţei care-i vine din ocrotirea oferită de cei mai mari.

Educaţia lui ar trebui să urmeze şi de-a lungul acestor linii generale. Dumnezeu, Care iubeşte şi ocroteşte un copil şi Care Îşi trimite îngerii nevăzuţi să-l vegheze zi şi noapte, ar trebui să fie temeiul aspiraţiilor sale religioase.

Abia mai târziu se trezeşte simţul social şi este simţită răspunderea pentru propriile fapte. Atunci are copilul nevoie de un îndrumător care să-l călăuzească pe drumul său în lume şi să-l ajute să-şi făurească o conştiinţă personală.

A-i vorbi unui copil mic despre rău înseamnă a-l învăţa ceva pe care nu-l poate înţelege ori cel puţin asimila. De aceea, pedagogului i se cere mare prudenţă, pentru a nu răni sufletul unui copil cu argumente care nu se potrivesc cu vârsta lui. De pildă, cu un anumit prilej, una dintre Surorile misionare franciscane ale Mariei, atunci când preda istoria biblică, a făcut observaţia că, pe când era băiat, Cain trebuie să fi fost nemilos cu Abel. Câteva ore după

lecţie, un micuţ, în timp ce lucra (meditaţie!), a izbucnit în lacrimi zicând: „Oh, am sa ajung ca şi Cain!”. Si i-a mărturisit surorii care încerca să-l mângâie, micile răutăţi pe care le făcuse colegilor săi.

Metoda noastră îi încurajează pe copii să fie atât serioşi, cât şi liberi în acţiunile lor intelectuale. Rezultatul acestui fapt este că sunt socotiţi puternici şi viguroşi din punct de vedere duhovnicesc. Crescând în această manieră, ei nu sunt nici timizi, nici fricoşi, ci - într-un mod plăcut - stăpâni pe sine, curajoşi şi ageri. Mai presus de toate, au credinţă şi încredere în Dumnezeu, Făcătorul şi Păstrătorul vieţii. Copiii sunt atât de capabili de a distinge între ceea ce este firesc şi suprafiresc, încât par să treacă printr-o perioadă care este îndeosebi sensibilă faţă de religie. Aşa cum dezvoltarea trupului unui copil depinde strict de legile naturale care îl transformă, tot astfel, la această vârstă, el pare a fi foarte apropiat de Dumnezeu. Îmi amintesc de o fetiţă de doi ani care, când a fost dusă în faţa unei statui a Pruncului Iisus, a zis: „Aceasta nu-i o păpuşă”.

Munca la câmp ca parte a educaţiei religioase. Ne-am gândit că ar fi o idee minunată să-i facem pe copii să cultive grâul şi strugurii care vor fi întrebuinţaţi ca materie pentru Euharistie şi astfel să includem activităţile religioase ale copiilor în muncile câmpului şi în bucuriile lor legate de acestea. De aceea, am ales porţiuni dintr-o pajişte pe care copii se jucau după-amiaza, pentru cultivarea grânelor şi a viţei-de-vie. Două parcele dreptunghiulare au fost alese chiar de copii, una în extremitatea dreaptă, iar cealaltă în extremitatea stângă a câmpului. Apoi a fost ales un soi de grâu care creşte repede. Brazdele pentru sămânţă au fost trase în rânduri paralele şi fiecare dintre copii a

semănat o parte din sămânţă în ele. Semănatul efectiv, grija cerută pentru a nu lăsa nici o sămânţă să cadă în afara brazdelor, precum şi seriozitatea şi gravitatea cu care erau îndeplinite muncile, au arătat dintr-o dată că activitatea era potrivită scopului avut în vedere. Ceva mai târziu au fost plantaţi butaşii de viţă-de-vie. Aceştia arătau ca nişte rădăcini zbârcite şi erau atât de uscaţi, încât nu promiteau deloc minunea care avea să fie, apariţia într-o bună zi a unor ciorchini adevăraţi de struguri. Butaşii au fost puşi separat la distanţe egale, în brazde trase în rânduri paralele. Atunci am hotărât că ar fi bine să plantăm flori de jur împrejurul lor, ca un fel de nesfârşit prinos de mireasmă şi frumuseţe adus plantelor care într-o bună zi vor oferi pâinea şi vinul pentru Euharistie. Copiii au continuat să se joace în celelalte părţi ale pajiştii. Au zidit construcţii din cărămizi, au săpat şanţuri, au proiectat mici drumuri pavate, au alergat încoace şi încolo şi s-au jucat cu mingea, iar veselia lor a fost sporită de flori. Împreună cu plăcerea jocurilor lor, au experimentat acea emoţie mai adâncă, de a urmări zi de zi minunata creştere a plantelor.

Rânduri paralele de fire verzi au început cu adevărat să apară în câmpul de grâu. Pe măsură ce creşteau, pricinuiau un interes viu printre copii. Apoi butaşii uscaţi ai viţei-de-vie au început şi ei să dea la iveală muguri şi frunze de un verde deschis. Copiii stăteau în jur în grupuri, urmărindu-le creşterea. Unii copii au fost aleşi să dezinfecteze viţa-de-vie, pentru a o proteja împotriva peronosporei [o ciupercă]. Când ciorchinii de struguri şi-au făcut apariţia, i-au acoperit cu nişte săculeţe de tifon alb, pentru a-i proteja împotriva insectelor.

Am hotărât să organizăm la deschiderea şi la închiderea anului şcolar, două festivaluri în aer liber, unul corespunzător culegerii strugurilor, iar celălalt secerişului grâului, şi am însufleţit aceste festivaluri cu cântece folk şi muzică rustică interpretată la instrumente primitive. Unele dintre aceste cântece erau foarte vechi şi melodioase şi fuseseră întrebuinţate din vremuri străvechi drept imnuri sfinte în biserică.

Cu atenţie şi vădită plăcere, copiii au secerat grâul. Si-au manifestat zgomotos încântarea de a lega snopii cu panglici colorate şi de a-i aşeza în rânduri înainte de a-şi lua rămas bun de la grâne şi a aştepta întoarcerea făinii.

Aceste însemnări despre experimentele noastre în domeniul educaţiei religioase reprezintă doar o încercare, însă ele arată felul în care religia poate fi adusă în mod practic în viaţa unui copilaş, ca o sursă bogată de bucurie şi inspiraţie.

Experimentul în domeniul educaţiei religioase a fost în cele din urmă înlăturat din Casele Copiilor, deoarece avea scopul exclusiv de iniţiere în catolicism, care se pretează la exerciţii de mişcare şi de pregătire a diferitelor obiecte, pe când în religiile care sunt aproape în întregime abstracte, nu este loc pentru astfel de activităţi.

Totuşi, s-au pregătit şi chiar s-au scris multe [materiale] pentru acest program. Pot aminti următoarele cărţi: *I bambini viventi nella Chiesa (Copilul în Biserică), La S. Messa spiegata ai bambini (Misa explicată copiilor), La vita în Cristo (Explicaţii elementare ale anului liturgic şi ale calendarului bisericesc), Il libro aperto (Material avansat pentru citirea missalului)* şi *Manuale per la preparazione di un*

Messale per i bambini (Manual pentru pregătirea unui missal pentru copii).

Cap. 23 - Disciplina în „Casa copiilor”

(*Capitolul XXII din ediţia italiană nu a fost inclus în ediţia de faţă deoarece, fiind dedicat „educaţiei religioase”, nu-şi găseşte justificarea la noi, ca dealtfel la majoritatea ţărilor unde copiii sunt educaţi în spirit raţional, ştiinţific. Dealtfel, autoarea însăşi declară, la sfârşitul capitolului respectiv, că: „Experimentul de educaţie religioasă a fost desfiinţat ulterior în «Casele copiilor» pentru că se referea numai la educaţia religioasă catolică, în care se poate face o pregătire activă, cu ajutorul mişcărilor corpului şi al obiectelor, al exerciţiilor «materiale», în timp ce acest lucru nu se poate face când e vorba de alte religii cu totul abstracte”, deci „aceste încercări nu pot fi difuzate” - precizează autoarea. (Nota trad.)*)

Experienţa acumulată de la prima ediţie a acestei cărţi până azi ne-a confirmat în mod repetat părerea că în clasele noastre de copii mici, care ajung să întrunească până la patruzeci şi chiar cincizeci de elevi, se obţine o *disciplină* mai desăvârşită decât în şcolile obişnuite. Cine vizitează şcoli Montessori bine conduse este *izbit* de disciplina copiilor. Iată patruzeci de copii de la trei la şapte ani, fiecare atent la lucrul lui: unii fac exerciţii pentru simţuri, alţii, exerciţii de aritmetică; unii pipăie litere, alţii desenează, alţii încheie nasturi etc., alţii şterg praful; unii stau la o masă, alţii, jos pe un covoraş. Se aude un zgomot discret de obiecte mutate din loc uşor, de către copiii care circulă în vârful picioarelor. Din când în când, un strigăt de bucurie abia reţinut, o chemare puternică: „Domnişoară! domnişoară!”, sau o exclamaţie: „Priveşte! Iată ce-am făcut!” ...

De cele mai multe ori, însă, domneşte o concentrare desăvârşită.

Educatoarea se mişcă încet, tăcută, se apropie de cel care o cheamă, supraveghează, încât cine nu are nevoie de ea nu-şi dă seama imediat dacă este acolo.

Trec *ore* şi totul tace.

Par nişte *mici oameni,* cum au spus unii vizitatori ai „Casei copilului” sau, după expresia altora, „nişte senatori în adunare”.

Cuprinşi de un interes atât de viu pentru muncă, nu se întâmplă niciodată să se certe pentru vreun obiect. Dacă unul face ceva deosebit, găseşte admiratori care se bucură de realizarea cea nouă; nici unul nu suferă din pricina binelui altuia; victoria unuia uimeşte şi bucură pe alţii; adesea creează imitatori de bunăvoie. Par cu toţii fericiţi şi mulţumiţi că fac „ce pot”, fără ca *ceea ce fac* alţii să trezească invidie sau emulaţie supărătoare, fără să suscite înfumurări goale. Micuţul de trei ani lucrează liniştit lângă băiatul de şapte ani, aşa cum se mulţumeşte cu statura sa inferioară şi nu invidiază statura băiatului mai mare decât el. Totul se desfăşoară în cea mai adâncă pace.

Dacă educatoarea doreşte ceva de la colectivul întreg, spre exemplu, ca toţi să-şi lase lucrul care îi interesează atât de mult, este suficient să spună cu glas scăzut un cuvânt, să facă un semn, şi toţi se opresc, o privesc cu interes, „nerăbdători să asculte de ea”.

Mulţi vizitatori au văzut cum educatoarea scria ordine pe tablă, iar copiii o ascultau bucuroşi.

Nu numai educatoarea, dar oricine le-ar cere ceva copiilor, îi vede cu mirare supunându-se scrupuloşi, cu o bunăvoinţă senină. De multe ori, vizitatorii ar vrea să asculte cum cântă un copil care în momentul acela

pictează, iar copilul lasă pictura pentru a-l satisface; dar îndată ce a executat actul de politeţe, el se întoarce la lucrul pe care l-a întrerupt. Insă, adesea, cei mai micuţi isprăvesc mai întâi lucrul început, şi numai după aceea fac ce li se cere.

Unul dintre actele cele mai uimitoare de disciplină are loc în cursul examenelor educatoarelor care au urmat cursurile mele asupra metodei. Examenele au şi probe *practice*, prin urmare grupuri de copii rămân la dispoziţia candidatelor, care, după ce au tras subiectul la sorţi, îi pun să execute diferite exerciţii. Cei mai mici îşi petrec timpul în faţa noastră aşa cum le place lor mai mult: *lucrează fără întrerupere*; ei se întorc la lucrul început după întreruperea provocată de examen. Din dând în când, câte unul vine să ofere vreun desen pe care l-a făcut în timpul aşteptării.

Răbdarea, stăruinţa, bunăvoinţa inepuizabilă a micuţilor provoacă mirare.

S-ar crede că aceşti copii sunt excesiv de *domesticiţi*; dar lipsa completă de timiditate, strălucirea ochilor, înfăţişarea lor voioasă şi nestingherită, vioiciunea cu care ei cheamă pe alţii ca să le arate cum lucrează sau cu care intervin ca să dea explicaţii ne fac să simţim că ne găsim în faţa „stăpânilor casei”. Iar expansiunea cu care îmbrăţişează genunchii educatoarei sau cu care îi trag umerii şi capul pentru a o săruta pe obraz trădează o inimă care se dăruieşte liber.

Cine i-a văzut punând masa, cu siguranţă că s-a temut şi s-a mirat de nenumărate ori. Mici fetiţe de serviciu, în vârstă de patru ani, iau cuţite, le împart, ca şi pe celelalte tacâmuri, transportă tăvi pe care se află până la cinci pahare de sticlă şi, în fine, se învârt de la o masă la alta, ducând castronul mare plin de supă

caldă. Nici unul nu se taie, nu sparge un pahar, nu varsă un strop de supă. În timpul prânzului, ospătărese tăcute veghează asiduu; nici unul nu termină supa fără ca să nu i se ofere îndată din nou castronul sau, dacă a *terminat*, ospătăreasa se grăbeşte să ridice castronul gol. Nici un copil nu trebuie să *ceară* altă supă sau să atragă atenţia că a *terminat.*

Cine vede aşa ceva şi îşi aminteşte ce se întâmplă de obicei cu copiii de patru ani, care ţipă, rup totul, au nevoie să fie serviţi, rămâne mişcat de un spectacol surprinzător, care, în mod evident, îşi are originea în izvoare necunoscute de energie ce zac în adâncul sufletului omenesc. Am văzut de multe ori lacrimi brăzdând faţa celor care asistau ca spectatori la banchete de felul acesta.

O astfel de disciplină nu s-ar putea obţine niciodată *poruncind, predicând*, în sfârşit, cu mijloacele disciplinare cunoscute în general.

Pentru a obţine disciplina, este cu totul inutil să contăm pe reproşuri, pe discursuri ce urmăresc să convingă. S-ar putea ca ele să dea, la început, iluzia unei oarecare eficacităţi; însă foarte curând, *de îndată ce apare disciplina adevărată*, toate îşi pierd orice valoare, se prăbuşesc ca nişte nimicuri, ca iluzia în faţa realităţii, dispar ca noaptea în faţa zilei.

Primii muguri ai disciplinei sunt roadele „muncii”: la un moment dat, se întâmplă ca un copil să manifeste un interes viu pentru o lucrare; aceasta se vede după expresia feţei, după atenţia foarte încordată, după *perseverenţa* cu care stăruie asupra acelui exerciţiu. Copilul acela a păşit pe calea disciplinei, şi oricare ar fi ocupaţia lui - un exerciţiu pentru simţuri, facerea unui nod, spălatul vaselor etc. -, realitatea rămâne aceeaşi.

În ceea ce ne priveşte, noi putem să influenţăm statornicirea acestui fenomen, prin repetate „lecţii de tăcere”; imobilitatea desăvârşită, atenţia trează pentru a-şi auzi numele rostit din depărtare, în şoaptă, apoi mişcările uşoare, coordonate, cu scopul de a nu lovi obiectele, picioarele care abia ating duşumeaua - toate constituie o pregătire foarte eficace pentru *ordonarea personalităţii* sub aspect motor şi psihic.

Odată ce s-a stabilit fenomenul concentrării asupra unei lucrări, trebuie să veghem ca ea să fie îndeplinită cu cea mai mare exactitate, *gradând exerciţiile*, aşa cum ne-a arătat experienţa. Ca educatoare, efortul nostru de a stabili disciplina constă în aplicarea riguroasă a metodei.

Chiar din acest principiu rezultă *marea dificultate* de a disciplina cu adevărat omul. Disciplina nu se obţine prin cuvinte; omul nu se disciplinează „ascultând cum vorbeşte altul”; acest fenomen necesită o *pregătire* care constă dintr-o serie de acte complexe, ca, spre exemplu, *aplicarea integrală a unei metode de educaţie.*

La disciplină se ajunge deci *pe o cale indirectă*, *dezvoltând activitatea în munca spontană.* Fiecare trebuie să găsească posibilitatea de a se „reculege” în el însuşi şi în activitatea calmă, liniştită, care nu urmăreşte un scop exterior, ci alimentarea flăcării interioare de care depinde viaţa noastră.

Munca nu poate fi oferită oricum. Tocmai în aceasta constă „metoda”: ea trebuie să fie tocmai munca la care aspiră omul în sinea lui, munca cerută în mod tainic de tendinţele latente ale vieţii sau spre care el se înalţă, treaptă cu treaptă. Aceasta este munca ce ordonează personalitatea şi care deschide pentru totdeauna calea împlinirii. Să luăm, ca exemplu, o lipsă

de disciplină a unui copil mic: ea este manifestarea unei *indiscipline musculare.* Copilul se mişcă *fără încetare şi dezordonat:* se tăvăleşte pe jos, face acte stranii, ţipă etc. La baza tuturor acestor acte este tendinţa latentă de a *căuta coordonarea mişcărilor*, ce se vor stabili mai târziu; copilul este omul care încă nu are îndemânare în mişcări şi în vorbire şi care va trebui să o aibă; însă el este lăsat la discreţia unei experienţe personale *pline de erori şi de eforturi obositoare făcute în vederea unui scop just*, ascuns în instinct şi neclar în conştiinţă.

Mişcările care trebuie să se statornicească sunt cele ale comportamentului omenesc. Copiii trebuie să-şi însuşească mişcările şi deprinderile existente în ambianţa lor. Iată pentru ce copilul trebuie să aibă prilejul favorabil de a exercita aceste mişcări; nu este de ajuns să le vadă la alţii. Mişcările sale nu sunt ale unei maşini, care are nevoie numai să fie reglată, ci ale unui mecanism care are o funcţie bine definită. Activitatea motrice trebuie, deci, să aibă un scop şi să fie legată de activitatea psihică. Există o strânsă legătură între mişcare şi inteligenţa setoasă de a învăţa. Copiii dezordonaţi în mişcările lor nu sunt numai copii care nu au învăţat să se mişte; ei sunt, înainte de toate, copii cu mintea nehrănită, care suferă de foame mintală.

A spune unui copil: „Stai locului, ca mine!” nu înseamnă a-l lămuri. Nu cu porunci se poate pune ordine în sistemul complex psiho-muscular al unui individ în evoluţie. În acest caz, îl confundăm pe copil cu un om adult, căruia, dintr-o pornire perversă, îi place dezordinea şi care poate (în limitele posibilităţilor sale) să se supună unei porunci energice, care să-i îndrepte voinţa spre ceva deosebit, spre o ordine care

îi este binecunoscută şi pe care o poate realiza, în limitele posibilităţilor sale. În cazul unui copil mic, însă, este vorba de a ajuta evoluţia naturală a motilităţii voluntare. De aceea trebuie să-l învăţăm să execute toate mişcările coordonate, analizându-le pe cât se poate şi dezvoltându-le una câte una.

Toate exerciţiile care favorizează coordonarea mişcărilor urmăresc să atingă un anumit scop, pe care îl are în vedere mintea. În aceste exerciţii, copiii nu îşi pun în mişcare numai muşchii, ci ei îşi pun în 6rdine mintea şi o îmbogăţesc. Activitatea care dezvoltă voinţa se construieşte pe un ansamblu de motive care suscită însăşi activitatea, însă locul central îl ocupă nu coordonarea mişcărilor, ci individul care le-a coordonat. Cu ajutorul acestor exerciţii de mişcare el îşi extinde propria lui inteligenţă, devenind mereu mai conştient de ambianţa lui şi de sine însuşi. O adevărată coordonare a mişcărilor este rezultatul procesului de perfecţionare a întregii personalităţi.

Copiii despre care s-a vorbit aici nu sunt deci nişte copii care au învăţat numai să se mişte, ci copii care sunt disciplinaţi pentru că au ajuns la un grad superior de dezvoltare a personalităţii, prin alegerea liberă a ocupaţiilor lor.

Nu este nici un miracol, ci, de bună seamă, ceva foarte natural ca, prin astfel de exerciţii, copilul să se fi disciplinat, dacă ne gândim la *indisciplina musculară caracteristică acestei vârste*. De fapt, când un copil *se mişcă*, el răspunde unor cerinţe naturale; însă când mişcările sale sunt îndreptate spre un scop, ele nu mai au aspectul dezordinii, ci al muncii. Este disciplina care reprezintă *un scop*, în raport cu nenumărate *cuceriri*. Copilul care s-a disciplinat în acest fel nu mai este copilul dinainte care ştie *să stea cuminte*, ci un individid

care s-a desăvârşit, care *a depăşit limitele obişnuite* ale vârstei sale, a făcut un pas înainte şi a cucerit, în prezent, viitorul său. De aceea, a *crescut*. El nu va mai avea nevoie de cineva care să stea lingă el şi să-i repete zadarnic, confundând idei contradictorii: „Stai pe loc, fii cuminte”. *Cuminţenia* pe care a cucerit-o nu-l mai poate ţine pe loc, în inerţie. *Cuminţenia* lui se exprimă acum în întregime prin *mişcare*.

De fapt, copii buni sunt cei ce „se mişcă spre *bine”,* spre *binele* pe care l-au construit prin autoperfecţionare şi prin realizări externe, utile şi ordonate.

Realizările exterioare sunt, în cazul nostru, *mijlocul* prin care se ajunge la dezvoltarea interioară şi ele apar ca o manifestare a acestei dezvoltări: cei doi factori se întrepătrund. Munca perfecţionează interior copilul, însă copilul care s-a perfecţionat munceşte mai bine, iar munca îmbunătăţită îl fascinează şi, prin urmare, continuă să-l perfecţioneze interior.

De aici urmează că disciplina nu este un fapt, ci o *cale*; mergând pe ea, copilul îşi formează noţiunea de *cuminţenie* cu o precizie care s-ar putea numi ştiinţifică.

Dar mai mult decât orice, el *gustă plăcerile* supreme ale *ordinii interioare,* la care ajunge prin cuceririle care duc la scopul propus.

În pregătirea lui îndelungată, copilul a încercat bucurii, a simţit cum îi cresc puterile şi a avut satisfacţii care formează tezaurul intim al sufletului său, tezaur în care se acumulează mereu o delicateţe deosebită, o forţă care va fi izvor de bunătate. De fapt, copilul a *învăţat nu numai să se mişte* şi să săvârşească fapte folositoare, ci să se mişte cu o *graţie* deosebită, care face ca gesturile sale să fie mai

corecte şi mai frumoase şi care scoate în evidenţă frumuseţea mâinii, a feţei şi a ochilor strălucitori, care ne vestesc că *s-a născut o viaţă interioară* într-un om.

Este uşor de înţeles că mişcările coordonate, care se dezvoltă puţin câte puţin, în mod *spontan*, - adică atunci când sunt alese şi dirijate de copilul însuşi în ceea ce priveşte exerciţiul şi ritmul activităţii - cer mai puţine eforturi decât mişcările dezordonate, pe care le face un copil lăsat pe seama lui. *Repausul muşchilor,* care de la natură sunt meniţi să se mişte, constă în *mişcarea ordonată,* după cum repausul plămânilor constă în ritmul normal al respiraţiei în plin aer. A opri orice mişcare a muşchilor înseamnă a-i *forţa* împotriva propriului lor impuls motor; deci mai mult decât a-i obosi, înseamnă a-i împinge spre degenerare, aşa cum plămânii, forţaţi să rămână imobili, ar fi împinşi spre o moarte instantanee, împreună cu întreg organismul.

Este bine, deci, să înţelegem clar că ceea ce *se mişcă* îşi găseşte re- paosul într-o formă determinată de mişcare, ce corespunde finalităţilor naturii. Mişcarea în ordine, ascultând comandamentele ascunse ale vieţii, iată repausul. Iar în cazul acesta special, întrucât omul este dotat cu *inteligenţă,* mişcările sunt cu atât mai *odihnitoare,* cu cât sunt mai *inteligente*. Efortul unui copil care se agită, ţopăind dezordonat, duce la istovirea forţelor nervoase şi la oboseala inimii, pe când mişcarea inteligentă - care dă copilului o satisfacţie intimă, aproape mîndria interioară de a se fi depăşit pe sine însuşi, de a se găsi într-o lume superioară, dincolo de limitele considerate ca o barieră peste care el nu poate să treacă, fiind înconjurat de respectul tăcut al celui care l-a călăuzit fără să se facă simţit - îi sporeşte puterile.

Acest „spor de puteri” este un fel de a vorbi, care s-ar putea analiza fiziologic; el constă în dezvoltarea organelor prin *întrebuinţarea* lor raţională, într-o mai bună circulaţie a sângelui şi o reactivare a schimbului material al ţesuturilor, toţi aceştia fiind factori care ajută dezvoltarea corpului şi care asigură sănătatea fizică.

Spiritul (*Adică mişcarea condusă de inteligenţă, aşa cum s-a precizat mai sus. (Nota trad.)*) ajută corpul în creşterea sa: inima, nervii, muşchii vor evolua în modul cel mai fericit pe calea lor. Căci există o singură cale.

La fel s-ar putea spune şi despre dezvoltarea intelectuală a copilului. Gândirea infantilă, în mod caracteristic dezordonată, este şi ea „în căutarea scopului său”, făcând experienţe proprii obositoare, în mijlocul uitării şi, prea adeseori, al oprimării generale.

Am văzut odată în grădinile noastre din Roma, la Pincio, un copil de circa un an şi jumătate, foarte frumos şi surâzător; avea o găleţică goală şi o lopăţică şi se trudea să o umple cu pietricele de pe cărare. Lângă el stătea o bonă foarte distinsă, care se vedea că are cea mai mare bunăvoinţă şi, s-ar putea spune, cea mai afectuoasă şi inteligentă grijă pentru copil. Era ora de plecare, şi bona îl îndemna cu răbdare pe copil să renunţe la activitatea lui şi să se lase dus cu cărucioru l. Îndemnurile neavând nici un rezultat în faţa fermităţii copilului, bona a umplut ea însăşi găleţică cu pietricele, apoi a aşezat în cărucior şi găleţică, şi copilul, cu convingerea că l-a mulţumit. Ţipetele tari ale copilaşului, expresia de protest, împotriva violenţei şi nedreptăţii, de pe micul lui chip m-au izbit. Câte jigniri nu s-au strâns în inima lui! Micuţul *nu voia o găleţică plină cu pietricele; el voia să facă exerciţiul*

necesar pentru a o umple şi, prin aceasta, să răspundă necesităţilor organismului său plin de viaţă. *Formarea sa interioară,* şi nu faptul extern de a poseda o găleţică plină cu pietricele, iată ce urmărea copilul. Aderenţa sa atât de vie la lumea externă era o aparenţă, însă necesităţile vieţii sale erau o realitate. De fapt, dacă ar fi umplut găleţică, poate că ar fi deşertat-o din nou, ca să o umple de mai multe ori, *până la satisfacerea completă a tendinţelor eului său.* Datorită acelor tendinţe ce se cereau satisfăcute, văzusem, cu puţin înainte, cum faţa lui strălucea de acea minunată culoare trandafirie şi era înflorită de zâmbet; bucuria interioară, exerciţiul şi soarele erau cele trei raze care îi luminau viaţa lui minunată.

Episodul atât de simplu privitor la acest copil este un exemplu care arată ce se întâmplă copiilor din lumea întreagă, celor mai buni şi celor mai iubiţi. Ei *nu sunt înţeleşi,* pentru că adultul îi judecă cu măsura lui: el crede că un copil îşi propune scopuri externe şi îl ajută, cu dragostea sa, să le îndeplinească, pe când *copilul urmăreşte, în mod precumpănitor, scopul inconştient de a se dezvolta pe sine.* De aceea, el dispreţuieşte tot ce a realizat şi iubeşte tot ce are de realizat. De exemplu, îi place mai mult acţiunea de a se îmbrăca decât faptul de a se simţi îmbrăcat, chiar luxos; îi place acţiunea de a se spăla, mai mult decât faptul de a se simţi curat; îi place să construiască o casă, mai mult decât să stăpânească una - pentru că scopul lui nu este acela de a se bucura de viaţă, ci acela de a şi-o forma. *Formarea* constituie adevărata şi aproape *unica* lui *bucurie*. Formarea copilului mic, în primul an al vieţii, constă în faptul de a se *alimenta,* dar, pe urmă, ea constă în a coopera la statornicirea funcţiilor psihofiziologice ale organismului.

Copilul acela foarte frumos din Pincio este simbolic în această privinţă; el voia să-şi coordoneze mişcările voluntare, să exerseze forţa musculară prin ridicarea unor obiecte, să exerseze ochiul în aprecierea distanţelor; să exerseze inteligenţa în raţionamentul privitor la activitatea de a-şi umple găleţica; să-şi exercite voinţa prin deciziile ce trebuiau luate de el însuşi în săvârşirea acţiunilor (*Aici se exprimă unul din conceptele fundamentale montessoriene, bazate pe constatări experimentale: formarea normală, deplină şi sănătoasă, a personalităţii umane este condiţionată de posibilitatea copilului de a fi el însuşi factorul (conştient sau inconştient) al actelor sale. Adultul educator are datoria de a crea condiţiile concrete (ambianţa etc.) în care acest proces să decurgă normal, sã îndrumeze spre acţiuni socialmente utile şi să oprească acţiuni antisociale, conducându-se după principiul montessorian: a stimula şi a ajuta viaţa, lăsând-o totuşi liberă în dezvoltarea ei. Aceasta, în limitele în care nu lezează fiinţa proprie a copilului sau buna convieţuire şi colaborare socială. Această formă de relaţii educator-copil sunt foarte greu de realizat în practică, deoarece, aşa cum se arată tot în această carte, „pentru o misiune atât de delicată este nevoie de o mare artă care să sugereze momentul potrivit şi limitele intervenţiei, pentru ca această intervenţie să nu tulbure, să nu devieze, ci să ajute sufletul care prinde viaţă şi care va trăi în virtutea propriilor sale forţe“. (Nota trad.)*); cu toate acestea, fiinţa care îl iubea, crezând că scopul său era să aibă pietricele, îl făcea nefericit.

O greşeală asemănătoare, pe care o repetăm des, este aceea de a ne închipui că scopul urmărit de un şcolar constă în a-şi spori bagajul intelectual. Noi îl

ajutăm ca *să stăpânească intelectual unele cunoştinţe,* împiedicând prin aceasta *dezvoltarea* sa şi fâcându-l nefericit (*Aceasta este motivarea afirmaţiei (în aparenţă paradoxală) că scopul educaţiei în prima copilărie este sprijinirea dezvoltării personalităţii şi nu „predarea” culturii. (Nota trad.)*). În general, în şcoli se crede că *satisfacţia* a fost obţinută atunci când s-a *învăţat* ceva.

În şcolile noastre însă, lăsând copiii în *libertate*, am putut să-i însoţim *pe căile formării lor intelectuale spontane*.

A învăţa ceva este pentru copil *un punct de plecare*; după ce a învăţat, el începe sã se bucure, repetând exerciţiul; el repetă de nenumărate ori ceea ce a învăţat, cu o *satisfacţie evidentă*; bucuria lui constă în a se exersa, pentru că prin aceasta îşi *dezvoltă* activităţile psihice.

Odată ce acest adevăr a fost dovedit experimental, este clar că procedeele folosite *astăzi* în multe şcoli trebuie criticate. Când, spre exemplu, se interoghează şcolarii, se întâmplă ca învăţătorul să spună celui care se ridică spre a răspunde: „Nu, tu nu, pentru că tu ştii” - şi îl întreabă pe şcolarul care, după părerea lui, nu ştie.

Trebuie să răspundă cel ce *nu ştie* şi să tacă *cel ce ştie,* pentru că se consideră că este inutil a se merge *dincolo* de ştiinţă. Cu toate acestea, de câte ori ni se întâmplă, în faptele cele mai obişnuite din viaţă, să *repetăm* ceea ce ştim mai bine, ce ne pasionează mai mult, ceea ce corespunde cu *viaţa* noastră.

Ne place să fredonăm motive muzicale *foarte cunoscute,* deci *gustate, trăite.* Ne place să repetăm povestirea unor lucruri care ne pasionează, pe care le *ştim bine,* chiar dacă ne dăm perfect seama că nu

spunem lucruri noi, că le-am mai povestit de multe ori...

Dar pentru a repeta trebuie ca lucrul pe care îl repetăm *să existe dinainte*; a *şti* presupune această existenţă, acel *sine qua non*, *condiţie indispensabilă pentru a începe* repetarea actelor; *repetiţia,* nu învăţarea, constituie *exerciţiul* care dezvoltă viaţa.

Când un copil a izbutit să ajungă în acest stadiu, de a *repeta un exerciţiu,* atunci el se află pe drumul dezvoltării vieţii şi se manifestă în afară ca o fiinţă *disciplinată.*

Realizarea acestui fenomen nu e întâlnită întotdeauna. *Nu se repetă* la toate vârstele *aceleaşi exerciţii.* De fapt, *repetiţia* trebuie să răspundă unei trebuinţe. Metoda experimentală a educaţiei constă în aceasta: *trebuie să oferi exerciţiile care corespund necesităţii de dezvoltare a organismului*; iar dacă vârsta la care apare o anumită trebuinţă a fost depăşită, *nu se va mai putea* obţine, în deplinătatea ei, o dezvoltare care *nu s-a realizat la timpul său.* De aceea, este adesea fatal ca imperfecţiunile care apar în cursul creşterii unui copil să nu mai poată fi remediate niciodată (*Aici autoarea insistă asupra unui alt fapt dovedit experimental, şi anume că, atunci când procesul dezvoltării personalităţii a decurs în condiţii care nu au favorizat satisfacerea nevoilor vârstei (sau ale stadiului creşterii) în copilărie, imperfecţiunile individuale nu mai pot fi remediate după depăşirea „epocii senzitive respective sau se remediază parţial. în text se dau numeroase exemple. (Nota trad.)*).

O altă observaţie interesantă este aceea care se referă la *durata timpului de executare a acţiunilor.* Copiii care fac de la sine primele încercări sunt *foarte*

înceţi în executarea acţiunilor. Viaţa lor are, în această privinţă, legi speciale cu totul diferite de ale noastre.

Copiii mici săvârşesc cu încetineală şi perseverenţă acte complexe care le plac foarte mult, spre exemplu, să se îmbrace, să se dezbrace, să întreţină curăţenia în jurul lor, să se spele, să pună masa, să mănânce etc. În toate aceste lucrări ei sunt *plini de răbdare* şi duc până la capăt respectivele acţiuni, pentru ei grele, învingând toate dificultăţile pe care le prezintă un organism încă în formare. Noi însă, care îi vedem „cum se obosesc” şi cum îşi „pierd timpul” cu o acţiune pe care noi am putea-o face uşor, într-o clipă, *ne substituim copilului*, îndeplinind acţiunea respectivă.

Din pricina aceleiaşi prejudecăţi, după care *scopul de atins* ar fi săvârşirea unei acţiuni exterioare, noi îmbrăcăm şi spălăm copilul, îi smulgem din mâini unele obiecte pe care el le mânuieşte cu foarte mare plăcere, îi turnăm supa în farfurie, îi dăm în gură, îi strângem masa. Şi, după servicii de felul acesta, îl judecăm, tratându-l cu multă nedreptate - aşa cum procedează întotdeauna cel care *asupreşte* pe altul, chiar şi sub aparenţa că îi face un bine, socotindu-l ca pe *un incapabil, ca pe un prost*; adesea considerăm că e *lipsit de răbdare,* numai pentru că noi nu ştim să găsim răbdarea de a aştepta actele lui, care ascultă de alte *legi ale timpului* decât ale noastre; îl socotim *despotic,* tocmai pentru că noi îl tratăm despotic. Această *pată,* acest *stigmat,* această *defăimare* apasă astăzi ca o dogmă asupra personalităţii răbdătoare şi foarte paşnice a copilului.

Ca orice fiinţă puternică, ce îşi apără *drepturile vieţii,* cu o pornire izvorâtă din suflet, copilul *se revoltă* împotriva celui care jigneşte această pornire lăuntrică, această chemare a naturii căreia el *trebuie* să i se

supună. Atunci, prin acte violente, prin ţipete şi plâns, el arată că a fost împiedicat să-şi urmeze chemarea. Faţă de cel care nu l-a înţeles şi care a crezut că îl ajută, abătându-l din drumul vieţii, el se poartă ca un rebel, ca o forţă distrugătoare. În felul acesta, adultul, care îl iubeşte, se întoarce asupra lui cu o nouă defăimare, confundând actele prin care îşi *apără viaţa oprimată* cu o formă de *răutate înnăscută,* considerată ca proprie copiilor de vârstă fragedă.

Ce s-ar alege de noi, dacă am nimeri în mijlocul unui popor de spiriduşi, făpturi care se agită cu mare vioiciune, ca unele personaje ce ne plac şi ne fac să râdem la teatru? Şi dacă, mişcându-ne aşa cum suntem obişnuiţi, ne-am vedea asaltaţi de aceşti spiriduşi, care ar începe să ne îmbrace, burduşindu-ne şi zgâlţâindu-ne, să ne îndoape cu mâncare, fără să ne dea răgazul de a înghiţi, să ne smulgă din mâini orice obiect, pentru a le manipula ei, mai repede, şi ne-ar aduce la o stare de neputinţă şi de imobilitate necrezut de umilitoare? Neştiind cum să ne exprimăm mai bine, ne-am apăra cu pumnii şi cu ţipete de acei demenţi; iar ei, având toată bunăvoinţa de a ne servi, ar spune că suntem *răi, rebeli* şi *incapabili*. Noi însă, care cunoaştem adevărata noastră patrie, le-am spune acestora: veniţi în ţara noastră şi veţi vedea o civilizaţie splendidă, construită de noi, veţi vedea realizările noastre minunate. Acei spiriduşi ne-ar admira în extaz, necrezând ochilor, când ar vedea cum lucrează lumea noastră atât de frumoasă, de activă, de cumpătată, paşnică, delicată, însă mult mai înceată decât a lor.

Ceva asemănător se petrece între noi şi copii.

Educaţia simţurilor este cuprinsă în întregime tocmai în repetarea exerciţiilor; scopul acestora nu

este cunoaşterea culorilor, a formelor, a însuşirilor celor mai felurite ale obiectelor, ci perfecţionarea simţurilor prin exersarea capacităţii de atenţie, de comparaţie, de judecată, care constituie o adevărată gimnastică intelectuală. Această *gimnastică,* dirijată raţional, prin stimuli variaţi, ajută formarea intelectuală, aşa cum gimnastica fizică întăreşte sănătatea şi orientează creşterea corpului.

Copilul care se exersează să perceapă stimuli cu fiecare simţ în parte, îşi concentrează atenţia, îşi dezvoltă una câte una activităţile psihice, aşa cum, cu ajutorul gimnasticii, îşi ordonează activitatea muşchilor, prin mişcări izolate. El nu se mărgineşte la gimnastica psihosenzorială, ci iniţiază o activitate specială de asociere spontană între idei, de ordonare a raţionamentului care se dezvoltă, aplicându-se unor cunoştinţe pozitive, îşi constituie un echilibru armonios al intelectului. Din această *gimnastică* nevăzută se nasc şi se dezvoltă forţele ce provoacă acele explozii psihice, care aduc atâta bucurie copilului şi care au loc atunci când el *face descoperiri* în mediul extern, când judecă şi când admiră lucrurile noi ce i se dezvăluie din afară şi când simte vibraţiile din conştiinţa lui în formare; când, în sfârşit, se nasc în el, printr-un proces de maturizare aproape *spontană*, ca nişte fenomene de dezvoltare interioară, produsele cunoaşterii: scrisul şi cititul.

Mi s-a întâmplat odată să văd un copil de doi ani, fiul unui medic, coleg de-al meu, care, aproape smulgându-se din braţele mamei ce venise să mi-l arate, s-a repezit la obiectele îngrămădite pe biroul tatălui său: teancul dreptunghiular de hârtii, capacul rotund al călimării. Eu priveam cu emoţie pe inteligentul copil, care se simţea foarte bine

străduindu-se să facă exerciţiile pe care micuţii noştri le repetă la nesfârşit cu atâta pasiune, manipulând incastrele plane. Tatăl şi mama îl trăgeau de acolo, strigând la el şi explicându-mi că în zadar încearcă să-l oprească să pună mâna pe hârtiile şi pe lucrurile tatălui său: „Copilul e *neastâmpărat, e rău”.* De atâtea ori, copii de pretutindeni sunt certaţi pentru că „pun mâna pe toate”, pentru că se dovedesc rebeli la orice încercare de a-i îndrepta!

Însă tocmai orientând şi dezvoltând acest instinct natural de *a pune mâna pe toate* şi de a recunoaşte armonia figurilor geometrice, micii noştri oameni de patru ani şi jumătate au găsit izvorul atâtor bucurii şi al atâtor emoţii în fenomenul scrierii spontane.

Copilul care se repede la teancul de hârtii, la călimară sau la alte lucruri de felul acesta, luptând întotdeauna în zadar pentru a-şi atinge scopul, fiind veşnic respins şi învins de cei mai puternici decât el, veşnic agitat şi plângând din cauza decepţiei pe care o încearcă de pe urma eforturilor lui disperate, *face risipă de energie nervoasă*. Credinţa că un astfel de copil se va *calma* este o iluzie a părinţilor, aşa cum *răutatea* de care este învinuit omul acela mic, doritor de pe acum să-şi ridice temeliile edificiului său intelectual, este o calomnioasă lipsă de înţelegere.

Cu copiii noştri nu se întâmplă acest lucru. Ei sunt cuminţi cu adevărat atunci când, fericiţi şi plini de entuziasm, se văd liberi de a scoate şi de a introduce la locul lor plăcuţele geometrice ale incastrelor plane, oferite instinctului lor de formare superioară; atunci ei se simt fericiţi, în cea mai desăvârşită pace sufletească, neştiind că astfel mâna şi ochiul se iniţiază în misterul unui limbaj nou (*Autoarea face aluzie la*

exerciţiile care pregătesc, indirect, mâna şi ochiul pentru limbajul grafic (scrierea şi citirea). (Nota trad.)).

Cea mai mare parte dintre copiii noştri se *calmează* în exerciţii de felul acesta, sistemul lor nervos *se odihneşte.* Atunci noi spunem că aceşti micuţi sunt *buni* şi liniştiţi; disciplina exterioară, atât de mult dorită în şcolile obişnuite, este de pe acum mult depăşită.

Însă după cum a fi un om *calm* şi a fi un om *disciplinat* nu este acelaşi lucru, tot astfel şi aici, manifestarea exterioară, calmul copiilor, este un fenomen cu totul fizic, fragmentar şi exterior, în comparaţie cu adevărata *disciplină* care se formează în ei.

De multe ori - şi aceasta este o altă prejudecată - noi credem că, pentru ca un copil să facă un act de voinţă, este suficient să-i fie insuflat prin *ordinul* pe care i-l dăm. Pretindem deci ca actele de voinţă să fie în realitate acte de „ascultare a copilului”. Considerăm că sunt neascultători îndeosebi copiii mici; mai mult, rezistenţa lor, atunci când au trei sau patru ani, este atât de puternică, încât ne duce la disperare sau ne face să renunţăm la ideea de a mai fi ascultaţi. Ne încăpăţânăm să lăudăm în faţa copiilor „virtutea ascultării”, care, după noi, ar trebui să fie *proprie copilăriei, o* „virtute infantilă”, tocmai pentru că este atât de rară şi de grea la copii.

Credinţa că prin rugăminţi, prin porunci sau prin manifestări de furie s-ar putea obţine un lucru greu sau imposibil este foarte răspândită, dar este închipuire zadarnică; astfel, spre exemplu, noi cerem copiilor să ne dea ascultare, iar copiii pretind să le dăm luna de pe cer.

Ascultarea se poate obţine numai printr-o *formare* complexă a personalităţii; pentru a asculta, este nevoie nu numai să vrei să asculţi, ci şi să ştii să asculţi. Pentru că atunci când se porunceşte ceva, se pretinde o activitate corespunzătoare, realizatoare sau inhibitivă. Ascultarea include, prin urmare, formarea voinţei şi formarea intelectuală. A pregăti amănunţit această formare, prin exerciţii separate, înseamnă, deşi indirect, a îndruma copilul spre *ascultare*.

Metoda înfăţişată aici tinde, sub toate aspectele, spre un exerciţiu al voinţei; când copilul face mişcări coordonate în vederea unui scop, şi, ajungând la scopul propus, repetă cu răbdare un exerciţiu, el îşi exersează *voinţa*.

Paralel cu aceasta, într-o serie destul de complexă de exerciţii, el îşi pune în acţiune forţele inhibitoare; de exemplu, lecţiile de tăcere, care cer un control inhibitor îndelungat al tuturor mişcărilor, când copilul aşteaptă să fie chemat; apoi controlul riguros al actelor succesive, când copilul ar vrea să strige de bucurie şi să alerge atunci când este chemat; însă el *tace* şi se mişcă uşor, cu grija de a se feri de obstacole, ca să nu facă zgomot. Alte exerciţii inhibitoare sunt cele de aritmetică, în care copilul, după ce a tras la sorţi un număr, trebuie să ia din grămada cea mare, care aparent îi stă la dispoziţie, numai cantitatea de obiecte care corespunde cu numărul pe care îl are, în timp ce (aşa cum ne-a dovedit experimentul) el *ar vrea să ia o cantitate cit mai mare*; iar dacă la sorţi trage pe *zero,* rămâne răbdător, cu mâinile goale. Un alt exerciţiu de inhibare a actelor este lecţia făcută cu *zero,* când copilul chemat, ademenit în multe feluri *să vină* de zero ori, *să dea* zero sărutări, nici nu se clinteşte, învingând vizibil instinctul care îl determină,

dimpotrivă, să dea *ascultare* chemării. Copilul care duce un castron mare plin cu supă caldă trebuie să fie nesimţitor faţă de orice stimul din jurul său care l-ar distrage, să reziste la tentaţia de a face salturi, să învingă neplăcerea produsă de o muscă aşezată pe obraz, şi să se preocupe numai de *marea răspundere* de a nu lăsa să cadă şi nici să se încline castronul de pe tavă.

O copiliţă de patru ani şi jumătate, de câte ori aşeza castronul pe măsuţă, pentru ca micii comeseni să se servească, făcea două sau trei mici salturi de dans, apoi lua castronul pentru a-l duce la altă masă, repetând mereu dansul. Niciodată însă nu lăsa la jumătate importanta ei treabă, strecurându-se printre douăzeci de măsuţe cu supiera, şi nu slăbea niciodată vigilenţa necesară pentru a-şi controla gesturile.

Voinţa, ca orice altă activitate, se întăreşte şi se dezvoltă prin exerciţii metodice. Iar în metoda noastră, exerciţiile de voinţă sunt implicate în toate exerciţiile intelectuale şi de viaţă practică (ale copilului; în aparenţă, copilul învaţă exactitatea şi graţia în gesturi, îşi rafinează senzaţiile, învaţă să socotească şi să scrie, dar, mai temeinic încă, el devine stăpânul său propriu, cel care pregăteşte pe omul cu voinţă tare şi promptă.

Auzim spunîndu-se adesea că un copil trebuie să ştie *să-şi înfrângă voinţa,* supunându-se, şi că aceasta ar fi educaţia voinţei copilului, care trebuie să se supună şi să asculte. Dar această pretenţie este neraţională, pentru că un copil nu poate să-şi înfrângă ceea ce nu are. Tratându-l în felul acesta, noi îl împiedicăm *să-şi formeze propria lui voinţă* şi săvârşim cel mai mare şi mai vinovat abuz faţă de copil. El nu are timp şi prilej nici măcar să se pună la încercare pe el însuşi, să-şi evalueze forţele, propriile-i limite, pentru

că este veşnic întrerupt şi ţinut în frâu de despotismul nostru. Puterile lui se vlăguiesc într-un climat de nedreptate, în timp ce aude reproşuri aspre, pentru că nu are ceea ce i se distruge în fiecare clipă.

În felul acesta, ca o consecinţă, se naşte *timiditatea* copilului, un fel de *boală a voinţei* care nu a putut să se dezvolte, boală care, cu obişnuita atitudine calomniatoare folosită, conştient sau nu, de tiran, pentru a-şi acoperi erorile, este considerată ca o *caracteristică infantilă*.

Copiii din şcolile noastre nu sunt niciodată timizi. Una dintre cele mai fermecătoare calităţi ale lor este dezinvoltura cu care îi tratează pe adulţi, lucrând nestingheriţi în prezenţa altora, arătându-le, cu sinceritate şi dorinţă de cooperare, lucrările lor.

Copilul mofturos şi timid, acel monstru moral care devine curajos numai când este singur cu colegii şi face „ştrengării" pentru că *nu şi-a putut dezvolta* voinţa decât în umbră, dispare în „Casele copiilor".

Pe lingă exerciţiul voinţei, mai există şi un al doilea factor al ascultării, care constă în cunoaşterea actului de îndeplinit.

Una dintre observaţiile cele mai interesante, făcute de eleva mea Anna Maccheroni, la început în „Casa copiilor" de la Milano, apoi la cea din strada Giusti, la Roma, se referă tocmai la modul în care se manifestă ascultarea la copii în raport cu „ştiinţa".

Ascultarea se naşte în copil ca un instinct latent, de îndată ce personalitatea lui a început, cum zicem noi, *să se organizeze.* De exemplu, un copil începe să facă încercări într-un anumit exerciţiu. O *dată, pe neaşteptate*, îl face *perfect*; se miră, priveşte, apoi vrea să încerce din nou, însă exerciţiul nu mai reuşeşte pentru un timp oarecare. Pe urmă, copilul reuşeşte

aproape mereu să facă exerciţiul; însă dacă cineva îi cere să-l facă, nu izbuteşte întotdeauna, dimpotrivă, aproape întotdeauna greşeşte. Comanda externă nu provoacă încă actul de voinţă. Când însă exerciţiul reuşeşte *întotdeauna bine,* cu siguranţă absolută, invitaţia din afară provoacă acte ordonate şi suficiente în raport cu scopul, adică atunci *poate întotdeauna să execute comanda primită.*

Că aici, lăsând la o parte deosebirile individuale, avem de-a face cu legi ale formării psihice, aceasta rezultă şi din experienţa de toate zilele pe care am văzut-o cu toţii repetându-se în şcoli şi în viaţă. Se întâmplă adesea să auzi un copil spunând: „Eu am făcut acest lucru, însă nu mai ştiu să-l fac” - şi o educatoare care, în urma unei comenzi date, este deziluzionată de incapacitatea copilului, să zică: „Şi totuşi, copilul făcea bine, acum însă nu mai ştie să facă”. În sfârşit, vine şi perioada dezvoltării depline, care constă în aceea că, atunci când cineva ştie să facă un lucru, capacitatea de a-l face devine permanentă.

Există deci trei perioade. Prima este subconştientă, când ordinea se realizează în inteligenţa copilului, datorită unui impuls interior misterios, din elemente până atunci dezordonate, producând în exterior un act perfect; întrucât actul rămâne însă în afara câmpului conştiinţei, individul nu-l poate produce voluntar. A doua perioadă este conştientă, iar acţiunea voluntară există şi poate să ajute procesul dezvoltării şi fixării actelor. În o a treia perioadă, voinţa poate dirija şi provoca actele înseşi, răspunzând şi la comenzi externe.

Ascultarea se dezvoltă paralel, trecând printr-un proces asemănător. În prima perioadă, a dezvoltării

interioare, copilul *nu ascultă*, ca şi cum ar fi surd din punct de vedere psihic, străin faţă de comandă; în a doua perioadă, ar vrea să asculte, are atitudinea celui care înţelege comanda şi vrea să răspundă la ea, dar nu poate sau cel puţin nu izbuteşte întotdeauna să asculte, deci nu e încă pregătit, nu arată încă bucuria de a asculta; în perioada a treia, răspunde prompt, cu entuziasm şi, perfecţionându-se prin exerciţii, se naşte în el bucuria de a şti cum să asculte.

Este perioada în care el întâmpină cu bucurie cea mai imperceptibilă comandă şi renunţă la orice lucru care îl interesează, dacă i se cere să facă ceva.

Din *ordinea* care s-a stabilit în felul acesta în conştiinţa sa, la început haotică, derivă întreg ansamblul fenomenelor de disciplină şi de dezvoltare intelectuală care izvorăsc din interior ca o *creaţie*. Din astfel de suflete ordonate, în care s-a despărţit „lumina de întuneric”, se nasc sentimente şi cuceriri intelectuale neprevăzute. Se întrevăd, de pe acum, primele flori ale amabilităţii, ale dragostei, ale dorinţei sincere de bine, care îşi răspândesc parfumul din sufletele acestor copii şi care făgăduiesc „fructele vieţii spirituale”, cum spune Sf. Pavel: „Rod al spiritului este iubirea aproapelui, bucuria, răbdarea, blândeţea, bunătatea, bunăvoinţa, modestia”.

Copiii devin *virtuoşi* pentru că practică *răbdarea,* repetând exerciţiile, bunăvoinţa, răspunzând ordinelor, dorinţelor altora, *bunătatea,* bucurându-se de binele altuia, nesimţind nici invidie, nici emulaţie; ei fac binele cu *bucurie,* în *pace;* şi sunt în cel mai înalt grad minunaţi *muncitori.*

Acestea sunt caracteristicile principale ale unui experiment care arată că există o formă de disciplină indirectă, unde, în loc de un educator care critică şi

ţine predici, avem o *organizare raţională a muncii* şi o *libertate de acţiune a copilului*. Această disciplină presupune o concepţie despre viaţă, deşi acest concept este cunoscut, în general, mai mult în domeniul religiei decât în conştiinţa omului - o recunoaştere a autorităţii lui Dumnezeu şi a autorităţii celor care îl reprezintă pe pământ - şi se bazează pe muncă şi pe libertate, care reprezintă căile progresului civilizaţiei.

În personalitatea copiilor mici există deci virtuţi instinctive, dezvoltate prin exerciţii făcute cu răbdare - virtuţi ale civilizaţiei născute din convieţuirea liberă, contopite cu virtuţi religioase, care reprezintă toate virtuţile de mai sus, iluminate şi înălţate în câmpul conştiinţei morale, şi legate de Dumnezeu - în aşteptarea roadelor supranaturale (*Caracterul vetust, neştiinţific, al acestei laturi a concepţiei montessoriene este vădit până şi în limbajul caduc, complet neuzual pentru o lucrare ştiinţifică. (Nota trad.)*).

Cap. 24 – Concluzii şi impresii

Partea din metodă care a fost descrisă aici poate conduce în mod clar, cred eu, pe educatoare în aplicaţiile practice.

Cine a înţeles bine ideea de ansamblu din care se inspiră această metodă va înţelege că aplicarea ei materială este deosebit de simplă şi de uşoară.

Figura educatoarei care veghează cu trudă la păstrarea disciplinei, a imobilităţii şi care îşi consumă plămânii într-o vorbărie zgomotoasă şi continuă a dispărut.

Învăţământului verbal i s-a substituit un *material de dezvoltare* care conţine în el controlul erorii şi care dă fiecărui copil posibilitatea de a se instrui prin puterile proprii. În felul acesta, educatoarea devine o *conducătoare a muncii spontane a copiilor;* ea este plină de *răbdare* şi *tăcută*.

Copiii sunt ocupaţi fiecare cu o lucrare deosebită, iar conducătoarea poate să îi supravegheze, să facă observaţii psihologice, care, dacă sunt culese în ordine şi după criterii ştiinţifice, vor putea duce la restructurarea psihologiei infantile şi vor deschide drumul pedagogiei experimentale. Eu cred că am stabilit, cu metoda mea, condiţiile de studiu necesare pentru dezvoltarea unei pedagogii ştiinţifice. Cine va adopta această metodă va deschide, numai prin acest fapt, în orice şcoală şi în orice clasă, un laborator de pedagogie experimentală.

De la această pedagogie trebuie să aşteptăm soluţionarea adevărată şi pozitivă a tuturor problemelor pedagogice despre care se vorbeşte astăzi, aşa cum s-a şi ajuns la soluţionarea unora dintre ele, cum sunt: libertatea şcolarilor,

autoeducaţia, armonizarea prestaţiei familiei cu aceea a şcolii, în vederea scopului comun - al educării copiilor.

În ceea ce priveşte latura practică a şcolii, metodele noastre oferă şi avantajul de a aduna la un loc copii cu nivel foarte diferit de pregătire. În primele noastre „Case ale copiilor" erau împreună copii mici de doi ani şi jumătate, insuficient dezvoltaţi pentru a participa la exerciţiile simple adresate simţurilor, dar şi copii de peste cinci ani care, prin cultura lor, puteau să treacă peste câteva luni în clasa a treia elementară.

Fiecare dintre ei se perfecţionează prin sine şi înaintează după potenţialul propriu. Avantajul foarte mare pe care îl prezintă metoda este acela că ea ar putea uşura mult instruirea în şcolile rurale şi în şcolile din localităţile mici, unde sunt copii puţini şi nu există posibilitatea de a se înfiinţa şcoli cu clase diferite şi nici de a angaja mai multe învăţătoare. Din experienţa noastră rezultă că o singură educatoare poate urmări copii care se găsesc la niveluri de vârstă foarte diferite, copii din primul an al grădiniţei până la vârsta celei de-a treia clase a şcolii elementare. La acest avantaj practic se adaugă şi altul, cel al uşurinţei cu care se învaţă limbajul grafic; acesta ar fi şi un mijloc prin care se poate combate analfabetismul şi cultiva limba.

În ceea ce priveşte educatoarea, ea poate să rămână, fără primejdia de a-şi slei puterile, toată ziua la un loc cu copii de nivel foarte diferit de dezvoltare, aşa cum nu oboseşte nici mama care rămâne acasă cu fiii săi de toate vârstele, de dimineaţa până seara.

Copiii lucrează singuri, *cucerind* astfel o disciplină activă, *independentă*, în viaţa practică, şi o *dezvoltare progresivă a inteligenţei.* Dacă în dezvoltarea lor fizică, intelectuală şi morală, copiii sunt conduşi de o

educatoare inteligentă, ei pot, cu metodele noastre, să-şi formeze nu numai un organism fizic viguros şi plin de viaţă, ci şi un suflet omenesc minunat.

Unii au crezut până acum în mod eronat că educaţia naturală a copiilor mici ar trebui să fie numai fizică, uitând că şi spiritul are natura sa şi că viaţa spirituală domină viaţa omenească la toate vârstele.

Metodele noastre au în vedere dezvoltarea psihică spontană a copiilor şi o ajută cu mijloace deduse din observaţie şi din experienţă.

Dacă îngrijirile ce se oferă copiilor din punct de vedere fizic le dau acestora putinţa de a simţi bucuriile sănătăţii corpului, îngrijirile ce li se oferă din punct de vedere intelectual şi moral le dau bucuriile superioare ale spiritului şi le prilejuiesc surprize continue şi descoperiri, atât în mediul extern, cât şi în intimitatea sufletului lor propriu.

Acestea sunt bucuriile care pregătesc omul şi numai ele sunt demne să educe cu adevărat copilăria umanităţii.

Copiii noştri sunt în mare măsură deosebiţi de toţi ceilalţi copii pe care i-am cunoscut în mulţimea celor din şcoli. Ei au chipul senin al omului fericit şi dezinvoltura celui care se simte stăpân pe acţiunile proprii. Când aleargă să întâmpine vizitatorii, ei li se adresează cu sinceritate, întinzând cu gravitate mâna minusculă pentru un salut cordial; când vor să mulţumească pentru vizită, o fac mai mult cu strălucirea ochilor decât cu vorbe răsunătoare, lăsând impresia unor omuleţi extraordinari. Când îşi arată îndemânarea, cu un gest confidenţial, cât se poate de simplu, par să ceară o încuviinţare maternă din partea celor care asistă; când, lângă doi vizitatori care îşi schimbă impresiile, aceşti copii se cuibăresc la

picioarele lor, scriindu-şi pe jos numele şi un cuvânt politicos de mulţumire, par să dorească a-şi exprima recunoştinţa afectuoasă faţă de cei ce au venit să-i vadă; când îşi arată respectul printr-o tăcere desăvârşită, aceşti copii sunt atât de impresionanţi, încât zguduie cu adevărat sufletele.

„Casa copiilor” pare să aibă o influenţă spirituală asupra tuturor; am văzut oameni de afaceri, conducători politici, preocupaţi de munca lor grea, ca şi de conştiinţa propriei lor superiorităţi sociale, care în „Casele” noastre devin senini, ca şi cum rigiditatea apăsătoare a autorităţii lor s-ar dizolva într-o blinda uitare de sine. Este efectul spectacolului sufletului omenesc care s-a dezvoltat după adevărata lui natură şi care a făcut să se spună despre micuţii noştri că sunt copii minune, copii fericiţi, copilăria unei umanităţi mai evoluate decât a noastră.

Eu îl înţeleg pe marele poet englez Wordsworth, care, îndrăgostit de natură, a început să audă misterioasa voce a culorilor ei, a tăcerilor ei şi a rugat-o să-i destăinuie secretul vieţii, în tot ce are ea. La un moment dat, ca un vizionar, l-a descoperit: taina naturii întregi se află în sufletul copilului.

Copilul ne oferă adevărata sinteză a vieţii, care rezidă în spiritul umanităţii. Dar acel spirit care *învăluie copilăria noastră* este apoi întunecat *de umbrele temniţei care începe să se închidă deasupra copilului în creştere*; iar omul îl vede murind departe şi pierind în lumina zilei obişnuite. Într-adevăr, viaţa noastră socială înseamnă destul de des întunecarea şi moartea vieţii naturale care există în noi.

Cap. 25 – Cvadriga triumfătoare

Rezultatele instrucţiei la care se ajunge în „Casele copiilor” reprezintă limita culturii care desparte aceste şcoli de clasele elementare ce urmează în continuare. Este bine să se stabilească această limită, deşi ea este în parte artificială. „Casa copiilor” nu constituie o *pregătire* pentru şcoala elementară, ci un început al instrucţiei, care continuă fără întrerupere. În metoda noastră nu se poate distinge perioada *preşcolară* de perioada *şcolară.* De fapt, rolul conducător al instrucţiei copilului după această metodă nu îl are o programă, ci copilul însuşi, care, trăind şi dezvoltându-se cu ajutorul muncii fizice şi intelectuale, ajunge să delimiteze anumite *niveluri* de cultură care corespund, în medie, vârstelor succesive.

Nevoia de a observa, de a reflecta, de a învăţa, precum şi nevoia de a se concentra, de a se izola şi de a se opri din când în când din activitate şi de a tăcea s-a dovedit atât de clar la copii, încât suntem îndreptăţiţi să afirmăm cu toată certitudinea că este falsă ideea conform căreia copilul mic, în afara locului destinat educării lui, s-ar *odihni.* În schimb, este o datorie să dirijăm activităţile infantile, cruţând copilul de eforturi care îi risipesc inutil energia, îi derutează căutările instinctive care urmăresc cunoaşterea, şi care, foarte adesea, devin cauze de tulburări nervoase şi de sărăcire a procesului de dezvoltare. Datoria de a ne ocupa de educaţia copiilor foarte mici nu priveşte deci uşurarea intrării în perioada instrucţiei obligatorii; ea este o datorie faţă de viaţa şi de sănătatea copiilor.

Ceea ce ne interesează acum este să delimităm nivelul de cultură care poate fi considerat ca un hotar

între cele două categorii de şcoli: „Casa copiilor” şi şcoala elementară.

În „Casele copiilor”, copiii mici s-au iniţiat în cele patru ramuri ale culturii: desenul, scrierea, citirea şi aritmetica, pe care le vor continua, pe nesimţite, în şcolile elementare.

Aceste ramuri s-au dezvoltat din educaţia simţurilor, care conţin elementele pregătitoare şi impulsurile iniţiale ale celor patru mlădiţe ce cresc în simţuri, cu un fel de vehemenţă. Într-adevăr, aritmetica derivă dintr-un exerciţiu senzorial care constă în aprecierea dimensiunilor, adică a raporturilor cantitative dintre lucruri; desenul îşi are originea într-o educaţie a ochiului, destinată să ducă la evaluarea formelor şi la distingerea culorilor şi, totodată, la pregătirea pentru a urmări contururile anumitor obiecte; scrisul derivă dintr-un ansamblu mai complex de exerciţii tactile, care călăuzesc mina în mişcări uşoare, în anumite direcţii, călăuzesc ochiul în analizarea contururilor şi a formelor abstracte, auzul, în perceperea sunetelor vocii care modelează cuvintele cu toate sunetele din care se compune lectura ce se naşte din scris, lărgind sfera cuceririlor individuale prin înţelegerea limbajului cunoscut din scrisul altuia. Aceste cuceriri sunt manifestări puternice ale unor energii interioare care se exteriorizează exploziv. Avântul spre activităţi superioare este însoţit la copil de entuziasm şi de bucurie. Nu e vorba, prin urmare, de un învăţământ arid, ci de o manifestare triumfătoare a personalităţii; care a descoperit mijloacele pentru a-şi satisface profundele necesităţi vitale. Copilul apare ca un luptător roman victorios la cursele din antichitate, care înaintează cu cvadriga superbă; spiritul copilului, drept şi echilibrat, conduce

el însuşi cele patru cuceriri intelectuale ale lui; cei patru cai ai cvadrigei triumfătoare, care aleargă plini de putere spre treptele mai înalte ale culturii.

În orice caz, valoarea centrală, adevărată, a acestei experienţe constă într-o descoperire din domeniul psihologiei infantile. Toate aspectele dezvoltării ei ulterioare izvorăsc din acea primă revelaţie pe care am avut-o datorită copiilor din San Lorenzo: capacitatea, neobişnuită şi inexplicabilă, de a reproduce, cu ajutorul alfabetului mobil, cuvinte lungi, al căror înţeles nici nu-l cunoşteau; apoi, fenomenul surprinzător al exploziei neaşteptate a scrierii, precum şi faptul, aproape miraculos, al statornicirii unei discipline spontane la nişte copii foarte mici. Toate acestea se întâmplau în modul cel mai inexplicabil, aceşti copii nefiind instruiţi direct în acest scop şi nici supuşi vreunei constrângeri. Fenomenele acestea nu s-au produs însă numai o dată, într-un mediu determinat; ele s-au repetat în toate părţile lumii unde sistemul nostru a fost aplicat cu bună-credinţă şi cu respect pentru exactitate.

Aceste fenomene extraordinare au scos la lumină o parte necunoscută a sufletului de copil. Şi aceasta este adevărata bază a întregii noastre munci, pentru că ea s-a desfăşurat în legătură cu aceste fenomene şi s-a inspirat din ele. Iată de ce aceste experienţe şi metoda bazată pe ele nu poate fi înţeleasă, dacă nu se ţine seama că ele sunt legate de o formă mintală specială, proprie numai perioadei creatoare a primei copilării.

Mai presus de orice, din acest mare experiment reiese dovada că la copiii mici, până la şase ani, există o „formă mintală (*În 1948, data prefeţei. Cartea menţionată aici a apărut în mai multe limbi de circulaţie mondială. (Nota trad.)*) deosebită de aceea

care se dezvoltă după şase sau şapte ani şi, de aceea, deosebită de forma mintală a adultului. Deosebirea se accentuează pe măsură ce mergem cu vârsta înapoi, până în momentul naşterii. Noi numim această formă mintală „mintea absorbantă” a copilului. Despre această minte am vorbit pentru întâia oară în cartea mea *Educaţie nouă pentru o lume nouă*. În prezent, pregătim un alt volum, care va apărea peste puţin timp, *Mintea absorbantă* (*Apărută, de asemenea, în mai multe limbi. (Nota trad.)*), dedicată psihologiei infantile.

Este un lucru sigur că anumite fapte nelămurite, care se pot atribui la început inconştientului şi după aceea subconştientului, în care, în acelaşi timp, încep să apară şi idei conştiente, scot în evidenţă capacitatea copilului de a absorbi imaginile lumii înconjurătoare, chiar şi atunci când le acumulează în labirinturile mintale, aşa cum ne dovedeşte faptul cu adevărat miraculos că un copil poate să absoarbă ceea ce în mod eronat se numeşte „limba maternă” (*Experienţa a dovedit incontestabil că un copil mic învaţă limba care se vorbeşte în jurul lui, indiferent dacă este sau nu limba „mamei”. (Nota trad.)*), cu toate particularităţile ei fonetice şi gramaticale, la o vârstă când încă nu dispune de posibilităţile mintale necesare pentru a învăţa o limbă, adică: atenţie voluntară, memorie, raţionament. Pe de altă parte, este adevărat şi faptul că lucrurile absorbite la vârsta inconştienţei sunt, prin natura lor, cele care se întipăresc atât de adânc şi de persistent, identificându-se cu persoana în aşa măsură, încât limba maternă devine o adevărată caracteristică proprie, naţională, atributul caracteristic al individualităţii umane.

Pe de altă parte, adulţii care învaţă o limbă străină, când mintea este matură, o învaţă greu şi nu reuşesc să-şi însuşească la perfecţiune pronunţia, nu-şi pierd accentul străin şi fac oricând greşeli gramaticale.

În primii doi ani de viaţă, copilul pregăteşte, fără să ştie, cu mintea lui absorbantă, toate însuşirile care îl vor caracteriza ca individ. La trei ani, pe primul plan trece activitatea motorie, prin care experienţa duce la formarea „minţii conştiente”. Organul motor utilizat în această transformare este în mod esenţial mâna, care trebuie să mânuiască lucrurile. Se ştie bine că toţi copiii vor să pună mâna pe toate lucrurile şi că se concentrează asupra jocurilor de inteligenţă cu participarea mâinii.

Importanţa mâinii ca organ care cooperează, în epoca infantilă, la formarea minţii conştiente nu este încă valorificată în educaţie.

Puterile minţii absorbante trec în umbră pe măsură ce se organizează mintea conştientă, dar ele persistă, în orice caz, în timpul copilăriei şi, aşa cum rezultă din experienţa noastră universală (adică făcută cu toate rasele umane), fac cu putinţă absorbirea culturii într-o măsură deosebit de surprinzătoare.

Pe când în primii săi ani (doi ani şi ceva) copilul este capabil de cuceriri miraculoase, numai prin puterea lui inconştientă de a absorbi, chiar dacă nu se mişcă, după trei ani, el devine capabil să dobândească un număr de noţiuni prin efort propriu, explorând mediul înconjurător. În această perioadă, el înţelege uşor lucrurile prin activitatea proprie şi le acumulează în lumea sa mintală, ca şi când le-ar culege cu mâinile.

În orice caz, el nu a ajuns încă la maturitatea care mai târziu îi va da putinţa de a învăţa prin cuvintele unui adult (*Adică din lecţii verbale ţinute de învăţător.*

La această vârstă, cum spune autoarea în altă parte, copilul pare a se caracteriza printr-un fel de „surditate psihică”). Acesta a fost motivul pentru care copilul mic a fost considerat incapabil să profite de învăţământul din şcolile obişnuite.

Este lucru sigur însă că toate achiziţiile din perioada de absorbţie rămân întipărite nu în memorie, ci în organismul viu, de vreme ce ele devin o călăuză în formarea minţii şi a caracterului individului. De aceea, dacă putem oferi un ajutor educativ la o vârstă ca aceasta, atare ajutor trebuie dat prin mijlocirea mediului înconjurător, şi nu prin învăţământ oral. Ceea ce absoarbe copilul sub forma culturii constituie o victorie permanentă, care alimentează flacăra entuziasmului său ca şi când el s-ar fi aruncat într-un incendiu. Din această cultură infantilă ţâşnesc scânteieri de inteligenţă, care îl duc la o dezvoltare mai intensă, la alte victorii viitoare.

Aceasta este vârsta la care omul lucrează fără să obosească şi la care scoate din cunoaştere un aliment pentru viaţă. Când este lipsit de posibilitatea de a se dezvolta în raport cu însuşirile mintale pe care i le-a dăruit natura, ca o cheie pentru taina creaţiei unei inteligenţe umane, copilul suferă şi se abate de la normalitate.

Psihologii actuali încep să recunoască o formă de „inaniţie mintală” la copiii „dificili”, care se pare că s-au oprit în dezvoltarea lor şi că au deviat de la calea dreaptă pe care ar fi trebuit să o urmeze dezvoltarea omenească.

Rezultatele surprinzătoare obţinute în şcolile noastre şi pe care le-am înfăţişat în cartea aceasta nu sunt deci rezultatele unei metode mai perfecte de educaţie, ci exponente ale unei forme mintale speciale

de sensibilitate psihică, pe care o întâlnim numai în perioada creativă a creşterii.

Meritul nu trebuie atribuit deci muncii noastre ştiinţifice şi nici metodei pe care am utilizat-o în educaţia copiilor deficienţi şi pe care am aplicat-o şi la copiii normali. Pentru a înţelege cu adevărat munca noastră, trebuie să se considere că punctul de plecare nu este o „metodă de educaţie”, ci dimpotrivă: metoda este consecinţa faptului de a fi asistat la dezvoltarea unor fenomene psihologice care rămăseseră neobservate şi deci erau necunoscute de milenii.

Problema nu este, deci, pedagogică, ci psihologică, iar educaţia care înseamnă ajutor pentru viaţă este o problemă care priveşte umanitatea.

Cap. 26 - Ordinea şi gradaţia în prezentarea materialului

În aplicarea practică a metodei trebuie să se cunoască seria exerciţiilor care urmează a fi prezentate succesiv copiilor.

În expunerea din carte s-a indicat cum să se procedeze treptat în fiecare exerciţiu. În „Casele copiilor”, însă, se încep simultan cele mai variate exerciţii; şi trebuie să se aibă în vedere că există o gradaţie în prezentarea materialului în ansamblul său. Astfel:

Treapta întâi

Mişcarea scaunelor fără zgomot, transportarea obiectelor, mersul în vârful picioarelor (viaţa practică).

Materialul de încheiat.

Incastrele cilindrice (exerciţii senzoriale). Acestea se prezintă în următoarea succesiune, după gradul de dificultate:

a) incastrele cu cilindri de aceeaşi înălţime şi cu diametrul descrescând;

b) incastrele care descresc în toate dimensiunile;

c) incastrele care descresc în înălţime.

Treapta a doua

Viaţa practică: aşezarea pe scaun şi ridicarea de pe scaun în tăcere, ştersul prafului, turnarea apei dintr-un recipient în altul.

Mersul pe linie.

Exerciţii senzoriale.

Materialul pentru dimensiuni, bare, prisme, cuburi.

Diferite exerciţii senzoriale în perioada de asortare şi de contraste.

Treapta a treia

Viaţa practică: îmbrăcarea, dezbrăcarea, spălarea etc.

Diferite procedee de a întreţine curăţenia mediului.

A mânca în mod corect, cu ajutorul tacâmurilor.

Exerciţii de mişcare. Diferite exerciţii de control al mişcărilor, umblând pe linie.

Exerciţii senzoriale.

Toate exerciţiile după gradaţie.

Desen.

Exerciţii de tăcere.

Treapta a patra

Exerciţii de viaţă practică: punerea mesei, spălarea veselei, întreţinerea ordinii în cameră etc.

Exerciţii de mişcare: marşuri ritmice.

Analiza mişcărilor.

Alfabetul.

Desenul.

Aritmetica: diferite exerciţii cu materialul.

Treapta a cincea

Viaţa practică. Toate exerciţiile precedente de viaţă practică, aşa cum s-a arătat mai sus, şi îngrijirea amănunţită a toaletei personale, ca spălatul pe dinţi, curăţirea unghiilor.

Învăţarea comportamentului social extern, ca salutul etc.

Acuarele şi desene.

Scrierea şi citirea unor cuvinte: comenzi.

Primele operaţii aritmetice scrise.

Citirea unor cuvinte ştiinţifice, din geografie, istorie, biologie, geometrie etc.

Dezvoltarea citirii cu ajutorul unor particularităţi gramaticale, însoţite de jocuri.

În aceeaşi clasă ar trebui să se găsească la un loc copii de trei vârste; cei mai mici, care se interesează în mod spontan de munca celor mai mari şi învaţă de la ei, ar trebui să fie ajutaţi. Un copil care arată dorinţa de a lucra şi de a învăţa trebuie să fie lăsat liber să lucreze, chiar dacă ceea ce face el este în afara programei stabilite, programă care se indică numai educatoarei ce instruieşte o clasă.

ADAOS

Reproducem aici textul discursului pronunţat de Maria Montessori în 1907, la începutul unei perioade dintre cele mai glorioase ale vieţii acestei educatoare. Aceste pagini poartă cu necesitate pecetea vremurilor de acum peste patruzeci de ani, dar a le scoate din această carte fundamentală a metodei montessoriene ar însemna să ştergem una din primele mărturii preţioase ale unei gândiri a cărei semnificaţie deplină reiese tocmai din calea pe care o străbătut-o. În al doilea rând, aceste pagini reprezintă şi o istorie a Italiei, o istorie înspăimântătoare de mizerie şi de suferinţe pe care abia le-am depăşit, un document, cu atât mai adevărat, cu cât a fost ocazional, care, altfel, s-ar pierde, după cum s-ar pierde totodată şi unele consideraţii ocazionale, geniale şi de mare intuiţie ale Măriei Montessori.

Discurs inaugural cu ocazia deschiderii unei „Case a copiilor” în 1907

Poate că unii dintre dumneavoastră, care vă găsiţi aici de faţă, nu aţi studiat viaţa celor săraci în toată degradarea sa. Poate că aţi aflat despre mizeria extremei sărăcii omeneşti numai din filele cărţii unui mare scriitor sau din glasul unui mare actor.

Să presupunem că la un moment dat cineva strigă: „Du-te şi priveşte aceste case ale mizeriei şi ale celei mai negre sărăcii. Deoarece ele s-au ridicat în mijlocul terorii şi al suferinţelor, ca oaze de fericire, de curăţenie şi de pace. Cei săraci vor avea o casă a lor (*E vorba de casele „populare” construite de „Institutul de bunuri imobiliare” din Roma pentru muncitori şi oameni săraci*) în cartierele unde domnea sărăcia şi viciul se desfăşoară o operă de salvare morală; conştiinţele poporului vor fi mântuite de amorţeala viciului, de întunericul ignoranţei. Şi cei mici vor avea „casa” lor (*După cum săracii „vor avea o casă a lor”, aşa şi copiii vor avea o „casă” a lor, care se va numi, de aici înainte, „casa copiilor” şi nu „grădiniţă de copii” ca până acum. Una din ideile de bază ale concepţiei montessoriene este aceea că, în lumea obişnuită, există case numai pentru adulţi, în care copiii sunt ca un popor de pitici în casa unor uriaşi, unde nu-şi pot desfăşura în mod liber şi normal viaţa Zor, viaţa de* copil*, întocmai precum muncitorii săraci nu-şi pot desfăşura* normal *viaţa lor de om, în casele de mizerie, improvizate din te miri ce, la periferiile oraşelor mari. Maria Montessori relevă aici, cu o intuiţie genială, paralelismul dintre viaţa grea a muncitorilor săraci şi a copiilor în general, care nu au un mediu de dezvoltare adecvat necesităţilor şi „naturii” Zor. Toată activitatea*

ulterioară a Măriei Montessori se va desfăşura sub semnul acestei misiuni: socializarea copiilor, care constă în a le da acestora casa lor, lumea lor, şi nu o simplă „grădiniţă” (ca la Froebel), deoarece copiii nu sunt nişte simple flori de decor pentru părinţi şi adulţi, ci acele fiinţe mici care se vor transforma în oameni şi care, pentru a se transforma în oameni adevăraţi şi normali, au nevoie de condiţii materiale normale de viaţă. Aceasta este semnificaţia ştiinţifică, socială şi umană a instituţiei care de aci înainte se va răspândi pe tot globul sub numele de „Casa dei bambini”, „La maison des enfant”, „Childrens House”, „Kinderhaus”, „Casa de los niños”, „Casa copiilor”). Noile generaţii vor intra într-o eră în care mizeria nu va fi deplorată, ci nimicită, în care obscurele caverne ale viciului şi ale sălbăticiei vor deveni lucruri ale trecutului şi nu va mai rămâne vreo urmă a lor. Cu ce emoţii deosebite ne vom grăbi să venim aici, ca înţelepţii care se grăbeau să ajungă la Bethleem, călăuziţi de un vis şi de o stea.

Am vorbit astfel pentru ca dumneavoastră să puteţi înţelege semnificaţia înaltă şi frumuseţea adevărată a acestei camere modeste, care pare o parte a casei înseşi, ca şi când a fost destinată de mâna unei mame pentru folosinţa şi fericirea copiilor din cartier. Aceasta este a doua „Casă a copiilor” deschisă în cartierul de faimă rea din San Lorenzo (*Prima „Casă a copiilor” a fost inaugurată la 7 ianuarie al aceluiaşi an, în acelaşi cartier.*).

Acest cartier este foarte cunoscut: toate ziarele din oraş prezintă aproape zilnic bilanţul nelegiuirilor săvârşite aici. Şi totuşi, sunt mulţi care nu cunosc originile acestei părţi a oraşului.

Într-adevăr, San Lorenzo nu este cartierul poporului, este cartierul *săracilor*. Este cartierul în care

trăieşte muncitorul plătit prost şi adesea fără lucru, într-un oraş industrial ca Roma, este cartierul unde trăiesc de-a valma şi şomerul, şi cel care şi-a ispăşit în închisoare pedeapsa.

Raionul San Lorenzo a luat fiinţă între 1884 şi 1888, în epoca marii febre edilitare; nici un criteriu social şi igienic nu dirija noile construcţii; se construia doar ca să se acopere cu ziduri metru pătrat după metru pătrat de teren; cu cât se acoperea mai mult, cu atât mai multe subvenţii se încasau de la bănci şi instituţii, în completă inconştienţă cu privire la viitorul dezastruos ce se pregătea. Consecinţa firească a fost lipsa totală de preocupare cu privire la soarta imobilului ce se construia, deoarece în nici un caz acesta nu rămânea în proprietatea celui care l-a construit.

După izbucnirea crizei edilitare inevitabile din 1888-l890, acele case incomplet terminate au rămas multă vreme nelocuite; după aceea, încetul cu încetul, a început să se simtă nevoia de locuinţe şi să se umple de chiriaşi; şi întrucât cei care au rămas în posesia acestor case de raport nu voiau şi nici nu puteau să vină cu capitaluri noi ca să le adauge la cele pierdute, aceste case, care şi aşa erau construite împotriva regulilor igienei şi care, mai rău, se reduceau la nişte locuinţe provizorii, au servit ca adăpost clasei celei mai sărace a capitalei. Apartamentele, de cinci, şase, şapte camere, se dădeau la preţuri extrem de reduse în raport cu spaţiul, însă prea mari pentru fiecare familie în parte. De aci subînchirierile şi specula: aglomeraţia, promiscuitatea, imoralitatea.

Când intri în una din aceste locuinţe, ceea ce te izbeşte este întunericul; nici în plină zi nu vezi nimic clar în cameră. Când vorbim de chestiuni sociale,

plutind în norii fanteziei noastre, fără a ne baza pe o observaţie pozitivă a realităţii lucrurilor, când discutăm dacă elevii trebuie sau nu trebuie să facă temele acasă, nu ne gândim că cel mai sărac om poate să scrie pe pământ, lângă o saltea de paie. Când vrem să înfiinţăm biblioteci volante, pentru ca cei săraci să poată citi acasă, când vrem să tipărim broşuri de propagandă igienică şi educativă, pentru a le răspândi, ca lectură acasă, printre oamenii cei mai sărmani, noi dovedim că suntem profund inconştienţi în ceea ce priveşte trebuinţele lor. Mulţi nu au lumină pentru a citi. Pentru acest proletariat se pune o problemă adâncă, înaintea celei a ridicării nivelului intelectual: problema vieţii.

În lumea celor săraci, când se nasc copii, trebuie să schimbăm fraza obişnuită: ei nu vin la lumină, vin la întuneric şi cresc în întuneric şi în otrava aglomeraţiei umane. În mod inevitabil nespălaţi, pentru că apa disponibilă, într-un apartament sărac cu mai multe camere, abia dacă ajunge pentru trei, patru persoane, şi totuşi este distribuită pentru douăzeci şi treizeci, încât abia dacă ajunge pentru băut!

Dacă ne gândim la ideea dogmatică şi poetică pe care ne-am făcut-o despre casă, înălţată până la semnificaţia aproape sacră a unui „home” englezesc, templul închis al intimităţii inaccesibile pentru cei ce nu ne sunt dragi, unde între pereţi împodobiţi înfloresc, pentru pacea sufletelor, cele mai duioase sentimente, şi dacă ne gândim la marele contrast şi la cruzimea de a insufla ca sentiment educativ dragostea de casă, în toţi - în timp ce atâţia nu au casă, ci numai ziduri infecte, unde actele fiziologice ale vieţii şi obscenităţile sunt expuse în public, unde nu există intimitate niciodată, nici delicateţe şi adesea nu există lumină,

nici apă, nici aer -, trebuie să ajungem la încheierea că nu putem vorbi în abstract de „casă”, să facem din ea un motiv generic de educaţie a maselor şi să vorbim despre ea ca despre temelia care dă, prin familie, trăinicie comunităţii sociale.

Pentru o astfel de lume este mai demn şi mai igienic să se refugieze în stradă; şi din stradă îşi fac copiii o locuinţă obişnuită. Adesea însă străzile sunt teatrul vărsărilor de sânge, al spectacolelor înjositoare şi aproape de neconceput pentru noi.

Spectacole de extremă urâţenie, mult mai respingătoare decât barbariile, sunt cu putinţă la porţile unui oraş cosmopolit, mamă a civilizaţiei (*Roma*), regină a artelor frumoase, din pricina unui fapt nou, pe care secolele trecute nu l-au cunoscut: izolarea maselor sărace.

În evul mediu, se izolau leproşii; catolicii îi izolau pe evrei în ghetouri; dar sărăcia nu a fost considerată niciodată drept un pericol şi o infamie atât de mare, încât să trebuiască să fie izolată. Dimpotrivă, cei săraci au trăit amestecaţi cu cei bogaţi şi au constituit un subiect exploatat de literatură, până la noi, până la Victor Hugo, până în vremurile copilăriei noastre, în şcoli. Contrastul dintre sărac şi bogat, dintre palatul care răpeşte lumina bordeiului de lingă el, contrastul dintre drama din mansarde şi petrecerile cu bal de la etajul întâi. Şi era un subiect obişnuit de educaţie morală povestea cu ajutorul trimis de prinţesă la căsuţa săracă din vecinătate, sau de fetiţele bogate şi bune, femeii bolnave de la mansardă. Toate acestea ar fi acum lipsite de simţul realităţii. Săracii nu mai au nici un exemplu de omenie din partea vecinilor mai norocoşi şi nu mai au speranţa unui ajutor, în caz de nevoie extremă, din partea vecinilor care sunt bogaţi;

firimiturile care se aruncau celor săraci, până şi ele li s-au luat, aglomerându-i departe de noi, în afara zidurilor oraşului, şi lăsându-i singuri, părăsiţi, în disperare, în şcoala viciului şi a brutalităţii reciproce. Am ajuns astfel să creăm focare de infecţie, care pentru cine are conştiinţă socială ar trebui să însemne primejdie şi ameninţare, pentru oraşul care s-a curăţat înăuntru de tot ce este urât, dar care s-a îmbolnăvit de cangrenă, voind să se facă foarte frumos şi curat, urmărind un ideal aristocratic şi estetic,

Când am venit pentru întâia oară pe străzile acestui cartier, pe unde lumea bună trece numai după moarte, am avut impresia că mă aflu într-un oraş care a trecut printr-un mare dezastru. Acesta este în realitate aspectul acestei periferii a oraşului, construită pe un teren de lingă cea mai îndepărtată locuinţă a cetăţenilor.

Mi $e părea că o nenorocire petrecută de curând îndolia populaţia, care umbla pe străzi mută, cu o privire uimită şi aproape înspăimântată. Tăcerea adâncă părea că înseamnă o viaţă colectivă întreruptă, sfărâmată: nici o trăsură, nici măcar strigătul vesel, popular, al vânzătorilor ambulanţi, nici sunetul unei flaşnete care colindă străzile în căutarea unui bănuţ. Nici măcar ceea ce a fost mai de mult interzis, ca expresie a sărăciei şi semn de civilizaţie inferioară înăuntrul Romei, nu puteai întîlni aici pentru a înviora acea tăcere adâncă şi tristă.

Observând străzile, şi gropile lor, şi pietrele scoase din subsol, se putea bănui că a fost o mare inundaţie care a luat tot pământul; dar privind casele cu intrările dărâmate, cu ziduri descoperite sau ale căror cărămizi lipseau ici şi colo, îţi venea să crezi că dezastrul a fost

pricinuit de un cutremur, care s-a abătut asupra cartierului.

Observând că pentru o populaţie atât de mare nu există nici o prăvălie, nici un magazin popular din acelea unde se vând obiecte de primă necesitate şi la un preţ atât de scăzut, încât să pară accesibil tuturor, nici o prăvălie, nici un bufet, afară de cârciumi murdare, care îşi deschideau intrările fetide trecătorilor de pe stradă, inima *simţea* că dezastrul care apăsa şi îndurera oamenii aceştia era mizeria însoţită de viciu.

Această stare de lucruri dureroasă şi primejdioasă a mişcat multe suflete, a deşteptat multe conştiinţe şi s-au găsit oameni de iniţiativă care au trecut la înfăptuirea unor opere generoase de binefacere. Se poate spune că fiecare mizerie a inspirat o formă de remediere şi că s-a încercat totul, de la igiena în unele case, până la *creşe,* la cămine de copii, la ambulatorii. Însă cu ce rezultat? Binefacerea pare a fi un fel de lamentaţie, un fel de milă, tradusă în acţiune. Din lipsă de continuitate, de mijloace şi de îndrumare, nu se poate realiza prea mult, fiind nevoie de economii care restrâng ajutoarele la un număr prea limitat de persoane, în timp ce mărimea şi primejdia răului necesita o operă de salvare pentru colectivitate, vastă ca direcţii de acţiune şi ca mijloace, capabilă de a prospera din însăşi prosperarea creată de ea.

„Institutul roman al bunurilor imobiliare” şi-a înscris în program achiziţionarea unor bunuri imobiliare urbane, cu scopul de a le pune în valoare şi a le administra după criterii speciale. Printre primele edificii achiziţionate, a fost cuprinsă şi o bună parte a cartierului San Lorenzo. Casele au fost transformate după criterii de modernitate, fie sub aspectul edilitar, fie sub cel igienic şi moral.

Prin transformarea edificiilor, în special a celor mari, în apartamente mici, se realizează o operă socială, dând diferitelor familii locuinţe separate.

Dar proiectul a mers mai departe, urmărind să ofere nu numai o casă liberă, bine însorită şi aerisită, ci şi curată, nepătată, aproape strălucind de curăţenie şi prospeţime. Atâta bunăstare nu poate să dăinuie însă fără greutăţi pentru cei ce se bucură de ea: trebuie să se plătească o contribuţie activă prin munca de *îngrijire* şi *bunăvoinţă*. Cei ce vor păstra mai bine casa, vor avea un *premiu anual*. Chiriaşii au devenit astfel cu toţii nişte concurenţi într-o întrecere sănătoasă şi înnobilantă de igienă practică, care era posibilă şi uşoară, datorită obligaţiei atât de simple de *a o păstra. Î*ntreţinerea desăvârşită, care menţine imobilul neatins, fără o singură pată, aşa cum sunt intacte şi strălucitoare plăcile de marmură ale bazilicilor istorice. Clădirea în care ne găsim şi unde inaugurăm astăzi a doua „Casă a copiilor” este de doi ani în custodie exclusivă şi în întreţinere exclusivă a chiriaşilor. Ei bine, puţine case ale înaltei burghezii ar putea concura, în ceea ce priveşte curăţenia şi strălucirea, cu aceste locuinţe ale unor oameni săraci.

Efectul este deci experimentat şi poporul dobândeşte astfel, odată cu sentimentul casei, pe acela al curăţeniei, care face parte din sentimentul estetic, educat şi de podoabele naturale: vegetaţie bogată, plante agăţătoare, vase cu flori în curţi.

Iată apărând un nou orgoliu în cartier: orgoliul colectiv de a avea blocul cel mai bine întreţinut, adică de a se fi înălţat la un grad superior de civilizaţie. Familiile de aici nu numai că locuiesc în casă, dar şi *ştiu cum să locuiască în ea şi să o respecte*.

Este un prim imbold spre bine. După casă va veni persoana. Nu se poate tolera mobila jegoasă într-o casă în care s-a făcut curăţenie, iar într-o casă curată se naşte şi dorinţa curăţeniei personale.

Institutul a înzestrat fiecare bloc cu băi: într-o încăpere anume destinată băilor, sunt căzi şi duşuri cu apă caldă şi rece, unde toţi chiriaşii pot merge, cu rândul, după cum mergeau pe rând la spălătoria blocului să spele rufele.

Dar realizarea idealului de întreţinere desăvârşită, semigratuită, a imobilelor se izbea de o dificultate: copiii de vârstă inferioară celei obligatorii pentru şcoală, care, fiind abandonaţi în orele de peste zi de părinţii muncitori şi nefiind în stare să înţeleagă sensul emulaţiei şi dorinţa de a obţine premiul, stimulii educativi ai respectului pentru casă din partea părinţilor, devin vandalii inconştienţi ai edificiului. Şi iată o altă reformă care intră, indirect, în cheltuielile de întreţinere şi care se poate numi cea mai strălucitoare transformare a spezelor. „Casa copiilor” a fost obţinută de părinţi prin grija lor pentru curăţenia imobilului, adică prin economisirea cheltuielilor de întreţinere. Încoronare minunată a beneficiilor morale.

În „Casa copiilor”, rezervată exclusiv micuţilor din bloc, care nu au încă vârsta de şcoală, mamele muncitoare pot să-şi lase copiii liniştite, spre nemăsuratul lor beneficiu, economisire de forţe şi spre o mai mare libertate. Dar nici acest beneficiu nu este fără o plată, care constă în îngrijire şi bunăvoinţă. O spune regulamentul afişat pe pereţii imobilului: „Mamele au obligaţia de a trimite copiii *curaţi* şi să *colaboreze* cu educatoarea, în opera ei educativă”.

Două obligaţii: îngrijirea fizică şi morală a fiilor proprii. Dacă un copil va dovedi prin vorbe sau prin

purtare că opera educativă a şcolii este anulată acasă, răspunderea va reveni fără discuţie părinţilor neştiutori şi neputincioşi a se desăvârşi ei înşişi. Cu alte cuvinte, înlesnirea de a avea marele avantaj al unei şcoli acasă pentru copiii cei mai mici trebuie să ştii să o *meriţi*.

Şi ajunge numai „bunăvoinţa”, pentru că, în ceea ce priveşte modalitatea, aceasta o arată regulamentul; mamele vor trebui să vină la şcoală cel puţin o dată pe săptămână, pentru a sta de vorbă cu educatoarea, dând informaţii despre copilul lor, şi acolo vor putea primi sfaturile pe care le va da educatoarea spre binele lor. Sfaturi competente, cu privire la sănătatea şi la educaţia micuţului, pentru că în „Casa copiilor”, pe lângă o educatoare, există şi un medic.

Educatoarea este totdeauna la dispoziţia mamelor şi viaţa sa de persoană cultă şi civilizată este un exemplu statornic pentru cei ce locuiesc în bloc, pentru că ea trebuie în mod „obligatoriu” să locuiască în blocul respectiv, deci să fie chiriaşă alături de familiile tuturor elevilor săi. Fapt de mare importanţă. Printre aceste-persoane, în aceste case, în care în timpul nopţii nimeni nu poate umbla neînarmat, va trebui *să trăiască aceeaşi viaţă ca şi ceilalţi o* femeie de cultură înaltă, o educatoare de profesie, care îşi dedică tot timpul şi toată viaţa pentru a educa. O adevărată misionară şi regină morală în mijlocul acestui popor, ea, dacă are suficient tact şi inimă, va culege roadele minunate ale binelui în opera sa socială.

Acest caz este într-adevăr *nou.* Au mai fost încercări ale unor persoane generoase care s-au dus să trăiască printre săraci pentru a-i educa; însă o astfel de operă nu este realizabilă dacă acea casă a săracilor nu este igienică şi nu întruneşte acele condiţii care să facă posibilă convieţuirea unor oameni din punct de vedere

social mai ridicaţi; şi nu se poate reuşi în acţiunea propusă fără o constrângere la bine, care să oblige, prin diferite avantaje, toată populaţia unei case de raport să accepte de bună voie jugul civilizaţiei.

“ Cazul este nou şi în ceea ce priveşte organizarea pedagogică a „Casei copiilor”. Ea nu este un *adăpost* pasiv pentru copii, ci o adevărată şcoală unde se educă, ale cărei metode sunt inspirate din principiile raţionale ale pedagogiei ştiinţifice. Se urmăreşte şi se dirijează dezvoltarea fizică a copiilor, care sunt studiaţi sub aspectul lor antropologic; exerciţiile de vorbire, exerciţiile simţurilor şi cele de viaţă practică formează loazele principale ale cunoştinţelor. Învăţământul este eminamente obiectiv şi dispune de un material didactic neobişnuit de bogat. Dar aceste probleme nu le putem trata aici mai adâncit; este suficient să spunem că există, de pe acum, ca anexă a şcolii, o cameră de băi calde şi reci pentru copii; şi, unde este posibil, o întindere de teren, unde copiii vor putea cultiva lotul experimental.

Ceea ce este important de relevat aici sunt progresele pedagogice pe care „Casa copiilor” le obţine ca instituţie. Cei ce au o experienţă practică şcolară şi cunosc principalele probleme pedagogice care privesc şcoala, ştiu că este considerat drept un principiu de mare însemnătate - principiu real şi aproape nerealizabil - armonia dintre străduinţele educaţionale din familie şi din şcoală. Dar familia este veşnic departe şi aproape rebelă; un fel de fantomă inaccesibilă pentru şcoală. Casa este închisă nu numai pentru progresele pedagogice, ci adesea şi pentru progresele mediului social. Este, deci, pentru prima dată că se vede posibilitatea practică de realizare a unui principiu pedagogic atât de celebru. Se introduce

şcoala în casă; dar nu numai atît, ea se introduce în casă ca o *proprietate colectivă* şi pune sub ochii părinţilor întreaga viaţă a educatoarei, sub toate aspectele ei, în împlinirea înaltei sale misiuni.

Părinţii ştiu că această „Casă a copiilor” este proprietatea lor şi că ea intră în spesele chiriei. Mamele pot în fiecare zi, la orice oră, să o supravegheze, să o admire sau să o judece. Ea este, în orice caz, un stimul continuu de reflecţii şi un izvor de bunăstare vizibilă, de mai bine pentru ele şi pentru copii. Mamele, de fapt, se poate spune că *adoră* „Casa copiilor” şi educatoarea. O atitudine de o fineţe de neînchipuit au aceste optime mame din popor faţă de educatoarea celor mai fragezi copii ai lor; adesea, ele aşază flori şi dulciuri pe pervazul ferestrei şcolii, ca un omagiu fără cuvinte, respectuos, aproape pios. În felul acesta, când, după trei ani de astfel de ucenicie, mamele îşi vor trimite la şcolile obişnuite copiii, ele vor fi excelent pregătite pentru a colabora cu şcoala în munca de educaţie şi îşi vor fi dezvoltat un sentiment profund, care rar se întâlneşte chiar la mamele din clasele cele mai înalte, adică acela că trebuie *să merite,* prin comportamentul propriu şi prin virtuţile proprii, să aibă un copil educat.

Un alt progres obţinut de instituţia „Casei copiilor” priveşte pedagogia ştiinţifică. Bazându-se pe studiul antropologic al elevului care se educă, această pedagogie atingea numai una din părţile pozitive care tinde la transformarea ei. Pentru că omul nu este numai un produs biologic, ci şi un produs social, iar ambianţa socială a indivizilor în curs de educare este casa, cu familia. Însă în zadar se va strădui pedagogia ştiinţifică să amelioreze noile generaţii, dacă ea nu izbuteşte să influenţeze şi mediul în care apar şi cresc

noile generaţii. Toate aplicaţiile igienei pedagogice ar rămâne o încercare zadarnică, dacă progresul nu s-ar răsfrânge şi asupra casei. Eu cred, deci, că faptul de a fi considerat casa un instrument de progres civil esenţial, adică de a fi rezolvat problema posibilităţii de. a modifica direct *mediul ambiant* al noilor generaţii, constituie condiţia realizării practice a principiilor fundamentale ale pedagogiei ştiinţifice.

„Casa copiilor” marchează şi un alt progres: ea este primul pas spre casa socializată. Familia se bucură de avantajul de a-şi putea lăsa copiii proprii în locuinţa lor proprie, într-un loc sigur, care să le ofere nu numai siguranţă, ci şi ameliorarea lor, şi de acest avantaj nepreţuit se pot bucura *toate* mamele când pleacă de acasă pentru treburile lor.

Până acum, de acest privilegiu s-a bucurat numai o clasă socială: femeile bogate, care puteau pleca de lângă copii pentru ocupaţiile lor mondene, lăsându-i pe mâinile unei guvernante sau *bone*. Astăzi, femeile din popor care locuiesc în aceste case îmbunătăţite pot spune că se bucură de aceleaşi privilegii; însă ele pot spune mai mult, că medicul casei veghează zilnic asupra lor şi le dirijează creşterea sănătoasă. Numai doamnele cele mari din Anglia au elegantul „carnet maternei”, unde se notează principalele măsurători şi datele principalelor evenimente ale creşterii copilului; femeile din popor au pentru fiii lor „fişele biografice”, redactate de educatoare şi medici care, fiind bazate pe criterii ştiinţifice, devin un „carnet maternei” perfecţionat.

Care sunt avantajele socializării ambianţei o ştim: de exemplu, socializarea trăsurilor, a tramvaielor; socializarea torţelor şi a lanternelor în iluminarea permanentă a străzilor - fapte sociale care sporesc

capacitatea de comunicare, prelungesc viaţa de peste zi, sunt izvor de imensă bogăţie. Tot astfel, enorma producţie de obiecte uzuale datorită progresului industrial, care înmulţeşte în mod fabulos şi face să fie accesibile tuturor haina nouă, covorul, perdeaua, dulciul, farfuria de porţelan, lingura de metal etc., răspândind o oarecare bunăstare generală şi tinzând să niveleze, în aparenţă, castele sociale, toate acestea au fost văzute în realitatea lor, în binefacerile lor colective, în bogăţia nemăsurată produsă. Însă nu au fost încă socializate „persoanele”, persoanele de serviciu şi unii funcţionari, cum sunt tocmai bone-le şi preceptorii, adică „oamenii de casă”.

Un fapt nou ca acesta îl avem pentru prima oară în „Casa copiilor”, primul şi, deocamdată, în Italia ca şi în străinătate, *unicul* exemplu. Semnificaţia sa este înaltă, pentru că răspunde unei necesităţi a timpurilor. Într-adevăr, nu se poate spune că această comoditate de a-şi lăsa copiii pe mâinile altora ar sustrage mamele de la o îndatorire naturală şi socială de prim ordin, cum este aceea de a îngriji şi de a educa copiii mici. Nu, pentru că evoluţia economico-socială cheamă astăzi femeia muncitoare în mediul social şi o sustrage inevitabil de la acele îndatoriri, care i-ar fi totuşi dragi. Mama ar trebui şi ea să se îndepărteze de copilaşii ei, cu inima sfâşiată, ştiindu-i lăsaţi în părăsire. Oportunitatea unei astfel de instituţii nu este restrânsă la clasa muncitoare manuală, ci se extinde şi asupra burgheziei, unde sunt multe femei muncitoare intelectuale. Toate învăţătoarele şi profesoarele, adesea nevoite şi după orele de şcoală să dea lecţii particulare, îşi lasă copiii, încredinţându-i unei persoane de serviciu, grosolană şi necunoscută, care uneori este şi servitoare, şi bucătăreasă. Într-adevăr, la

prima veste a „Casei copiilor”, s-au primit multe rugăminţi călduroase din partea clasei burgheze, pentru ca o reformă atât de salutară ca aceasta să fie extinsă şi la locuinţele lor.

Prin urmare, noi suntem în curs de a socializa o „funcţie maternă”, o funcţie feminină în treburile casei. Iată, într-o acţiune practică, rezolvarea unor probleme ale feminismului, care păreau multora nerezolvabile. Ce se va alege de casă -■ se zicea - dacă femeia pleacă? Casa se transformă şi preia ea vechile funcţii ale femeii.

Eu cred că în viitorul social vor veni alte forme de socializare, de exemplu, îngrijirea bolnavilor. Femeia este infirmiera naturală a celor dragi de acasă. Dar cine nu ştie de câte ori astăzi ea este nevoită să se smulgă, cu mare durere, de lângă patul celor dragi ei, care suferă, spre a se grăbi la serviciu? Concurenţa este mare, şi absenţa de la datoria proprie ameninţă păstrarea locului social din care îşi câştigă existenţa. A avea posibilitate să-i lase pe cei bolnavi într-o „infirmerie de casă”, unde să se poată duce în minutele libere pe care i le îngăduie munca, unde să poată sta de veghe liberă în timpul nopţii, ar fi un avantaj sensibil. Şi încă ce progres în igiena familială, în tot ceea ce priveşte izolarea şi dezinfectarea! Cine nu ştie, spre exemplu, ce încurcături provoacă unei familii un copil care s-a îmbolnăvit de o boală molipsitoare; cum ar putea să-i izoleze pe ceilalţi copii, pentru că, în oraşul în care a fost transferată de curând cu serviciul, nu are rude şi încă nu şi-a făcut prieteni cărora să-l poată încredinţa?

Acelaşi lucru s-ar putea spune (şi poate că s-ar putea realiza şi la noi în viitor, deoarece nu este ceva imposibil, întrucât s-a încercat cu succes în America)

despre bucătăria socializată, care trimite cu ascensorul masa de prinz, comandată dimineaţa, în sufrageria proprie, intimă şi liniştită. Acest avantaj ar surâde mai mult, desigur, decât altora, familiilor burgheze nevoite să încredinţeze plăcerile mesei şi, în acelaşi timp, propria lor sănătate în mâinile unei femei ignorante în ceea ce priveşte bucătăria, care arde bucatele, sau care sunt constrânse să ceară de la un birt îndepărtat „meniul zilei”.

În sfârşit, transformarea casei va trebui să compenseze absenţa femeii din familie, atunci când ea a devenit o muncitoare socială.

Casa ar putea să îndeplinească nenumărate alte sarcini sociale.

Noi suntem, deci, foarte departe de a ne teme că se va distruge casa şi familia, din cauza necesităţii în care se află femeia, în evoluţia economico-socială a mediului ambiant, de a se dedica muncii retribuite. Casa însăşi ia asupra sa atribuţiile casnice delicate ale femeii; şi într-o zi, când oamenii vor da responsabilului casei o sumă de bani, vor obţine în schimb tot ce trebuie pentru *confortul* vieţii, aşa cum se întâmplă când se dă servitoarei banii necesari pentru procurarea tuturor celor trebuincioase pentru bunul mers al vieţii de familie.

Prin urmare, casa, în evoluţia ei, tinde să capete o semnificaţie mai înaltă, mai sublimă decât „home”-ul englezesc de azi. Ea nu constă numai din pereţi, fie şi curaţi, paznici dragi ai intimităţii, simbol sacru al familiei.

Ea trăieşte, are un suflet, are braţele gingaşe şi consolante de femeie. Ea dă viaţa morală şi bunăstarea, îngrijirea, educaţia şi, dacă ar exista şi

micul dejun pentru şcoală, i-ar hrăni pe copiii fragezi şi le-ar da odihnă şi vigoare.

Femeia nouă, ca un fluture care a ieşit din crisalidă, va fi eliberată de toate atribuţiile care altădată o făceau de dorit pentru bărbat, ca izvor de bunăstare în existenţa materială. Ea va fi, ca şi bărbatul, un individ uman liber, un muncitor social şi, ca şi bărbatul, va căuta bunăstarea şi odihna în casa reînnoită şi reformată. Ea va voi să fie iubită pentru ea însăşi şi nu ca un mijloc pentru bunăstare şi odihnă; şi va voi dragoste, liberă de orice formă de muncă servilă. Scopul dragostei omeneşti nu este cel egoist de a-şi asigura propria comoditate. Scopul dragostei este acela de a înmulţi puterile, spiritul liber, fâcându-l aproape divin şi în lumina aceasta să eternizeze specia.

Este dragostea ideală întruchipată de Nietzsche în femeia lui Zarathustra, care vrea în mod conştient ca fiul ei să fie mai bun decât ea însăşi. „Pentru ce mă doreşti? - îl întreabă ea pe bărbat. Poate de teama singurătăţii?... Adică spre a te apăra de greutăţile vieţii? în cazul acesta, pleacă departe de mine. Eu vreau bărbatul care s-a învins pe el însuşi şi şi-a făurit un suflet mare. Eu vreau bărbatul care să vrea, ca şi mine, să-şi unească sufletul şi corpul pentru a procrea fiul! Fiul mai bun, mai desăvârşit, mai puternic decât cei care l-au creat!”

A ameliora specia în mod conştient, cultivând sănătatea proprie şi virtutea proprie, iată ce rămâne căsniciei, unirii în familie a oamenilor. Un concept sublim la care încă nu ne-am gândit.

Este casa viitorului, vie, prevăzătoare, delicată, care educă şi mângâie; este cuibul adevărat şi demn al

însoţirii unor semeni, care vor să amelioreze în ea specia şi să o lanseze triumfătoare în eternitatea vieţii.

CUPRINS